



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS

JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

**COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA E DEFICIÊNCIA VISUAL:
BUSCANDO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

João Pessoa-PB

2017

JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

**COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA E DEFICIÊNCIA VISUAL:
BUSCANDO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Araújo de Melo Maia.

João Pessoa- PB
2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Marinho, José Eric da Paixão.

Compreensão textual em língua inglesa e deficiência visual: buscando caminhos para uma aprendizagem significativa./José Eric da Paixão Marinho. - João Pessoa, 2017.

61 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras /Inglês) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angélica Araújo de Melo Maia.

1. Deficiência Visual. 2. Estilo de Aprendizagem. 3. Ensino de Inglês. I. Título.

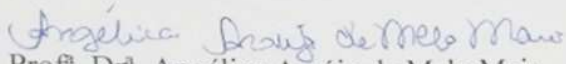
JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

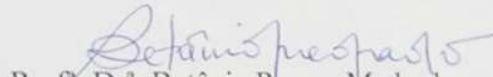
**COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA E DEFICIÊNCIA VISUAL:
BUSCANDO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Data da aprovação: 07/11/2017.

Banca examinadora:


Prof^ª. Dr^ª. Angélica Araújo de Melo Maia
Orientadora
(UFPB)


Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado
Examinadora
(UFPB)


Prof^ª. Ms^ª. Rosyléia Dantas Silva
Examinadora
(UFPB)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rosemera, por ser essa pessoa maravilhosa que sempre acreditou no meu potencial e lutou para que todos meus sonhos pudessem se tornar realidade. Graças a ela e aos seus ensinamentos e esforços, foi possível que eu concluísse mais essa etapa na minha vida; eu nunca irei esquecer isto!

Ao meu pai, José, que junto com minha mãe sempre me amou e lutou para que eu tivesse a melhor educação possível.

A todos os professores que de várias maneiras marcaram minha trajetória, em especial a minha professora de Inglês do ensino médio Ana Cristina, que foi a grande responsável pela escolha de me tornar um professor de Inglês e querer sempre dar nada menos que o meu melhor para ajudar meus alunos e desta maneira ajudar a melhorar a educação do nosso país que precisa muito de profissionais qualificados.

E não menos importante, a todos professores da graduação com que já tive a oportunidade de estudar, todos são responsáveis pelo profissional que eu me tornei, em especial, Danielle Almeida, Fabio Bezerra e Jailine Mayara, por me mostrarem que, mesmo quando estive desacreditado do meu potencial com relação a língua inglesa, eu sou capaz de me aprimorar e atingir todos os meus objetivos. À professora Maura Dourado por ter me proporcionado as primeiras oportunidades de trabalhar com a docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e por ter me ajudado a enxergar e aceitar o quanto podemos ajudar nossos alunos por via da docência.

À professora Angélica Maia, que além de ter me permitido trabalhar com ela no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), (uma experiência riquíssima de trabalho com o ensino fundamental onde aprendi novas maneiras de ensinar por via da multimodalidade e de atividades lúdicas), também aceitou me orientar nesse trabalho de conclusão de curso. Gostaria de dizer que foi uma honra imensa trabalhar com você e que não posso falar com palavras o tanto que aprendi com você e o quanto que lhe sou grato.

À professora Betânia Medrado, que apesar de ter me ensinado apenas meio período na disciplina de estágio supervisionado, me inspirou com seu trabalho a querer desenvolver trabalhos que tratem a temática do ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência visual.

À Rosy, por ter me recebido de braços abertos no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) no meu estágio supervisionado e por via do seu trabalho me fez enxergar

uma nova realidade, e querer fazer a diferença como ela faz com seu trabalho e por ter me dado todo suporte necessário, não só nesta pesquisa (que não foi pouco), mas também por me ajudar a enxergar a educação inclusiva na prática de uma maneira diferente e ao mesmo tempo mágica. Também gostaria de agradecer aos alunos e às estagiárias do ICPAC, colaboradores desta pesquisa, sem o acolhimento deles esta pesquisa não existiria.

Aos amigos que fiz durante a minha caminhada na graduação: Janine e Janaine que sempre estiveram presentes na minha caminhada dentro da graduação e me ajudaram a superar momentos que eu achei que seriam impossíveis. Sem vocês eu não teria conseguido, e à Raquel, por ter tido paciência de trabalhar comigo dentro do PIBID e por ter me ajudado a me tornar não só uma pessoa melhor, mas também um ser humano melhor.

A todos que trabalharam comigo no PIBID, o que se tornou uma das melhores experiências que já tive na minha vida, transformou minha vida não apenas como profissional, mas algumas situações que tivemos que enfrentar para trabalhar em conjunto me fez enxergar a vida de outra maneira.

RESUMO

Após os avanços da legislação, das práticas pedagógicas e da pesquisa educacional que ocorreram nas últimas décadas, é inegável que a temática da educação inclusiva tem chamado a atenção de muitos professores e pesquisadores. No escopo dessa temática, algumas pesquisas têm sido dedicadas a investigar os processos pedagógicos para alunos com deficiência visual (CERCHIARI, 2014) e destacado que se faz necessário aprender a conviver com e contribuir para o processo de ensino/aprendizagem desse público específico (DANTAS, 2014a; 2014b), nos mais variados campos disciplinares. No que se refere à língua inglesa, que é o foco desse trabalho, observa-se que cada aluno (com deficiência ou não) pode lançar mão de uma série de estratégias durante o processo de ensino/aprendizagem (MALTA, 2014), as quais servem de instrumento para contemplar características peculiares que cada aluno traz consigo e que muitas vezes se manifestam na preferência por determinados estilos de aprendizagem (MALTA, 2009; OXFORD, 2003). Dessa forma, levando em consideração os estilos e estratégias mobilizados pelos/para alunos com deficiência visual, investigamos como ocorre o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual em língua inglesa por parte de alunos com deficiência visual em contexto de instituição especializada. A pesquisa foi realizada através da análise de textos, atividades e procedimentos propostos em duas aulas de língua inglesa ministradas pelo pesquisador e pela professora regente da turma em uma instituição especializada em atender alunos com deficiência visual, e buscou mapear os estilos de aprendizagem contemplados, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem oportunizadas aos alunos cegos ou com baixa visão ao longo das aulas para facilitar o processo de compreensão textual, em uma perspectiva de construção de sentidos. Para investigar as estratégias, também foram analisadas as respostas de três dos alunos da turma pesquisada a um questionário a respeito de aspectos específicos das aulas, de forma a entender que elementos eles consideraram mais favoráveis ao desenvolvimento de sua capacidade de compreensão textual na língua-alvo. A geração dos dados ocorreu no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual, localizada na cidade de João Pessoa – PB. Os resultados revelam que os textos, as atividades e procedimentos dos planos de aula, ao trabalharem uma variedade de estilos e estratégias, parecem ter facilitado o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para os alunos com deficiência visual participantes, como também parecem ter permitido aos colaboradores da pesquisa acionarem suas estratégias pessoais diretas e indiretas (MALTA, 2014) para desenvolver sua capacidade de compreensão textual na língua-alvo. Com este trabalho, pretendemos contribuir para outras pesquisas e para que possam ser oferecidas melhores condições de acessibilidade pedagógica, de forma a facilitar a aprendizagem de língua inglesa para alunos com deficiência visual, assim favorecendo uma inclusão educacional e social mais ampla desse público específico.

Palavras-chave: Deficiência visual; Estilos de aprendizagem; Estratégias de aprendizagem; Ensino de Inglês.

ABSTRACT

After the advances in legislation, pedagogical practices and educational research that have occurred in recent decades, it is undeniable that the issue of inclusive education has drawn the attention of many teachers and researchers. In the scope of this theme, some research projects have been devoted to investigating the pedagogical processes for students with visual impairment (CERCHIARI, 2014) and highlighted that it is necessary to learn to live with and contribute to the teaching/learning process of this specific audience (DANTAS, 2014a; 2014b), in the most varied disciplinary fields. As regards to the English language, which is the focus of this work, it is observed that each student (with or without a disability) can use a variety of strategies during the teaching/learning process (MALTA, 2014), which serve as instruments to cater for the peculiar characteristics that each student brings and which are often reflected on the preference for certain styles of learning (MALTA, 2009; OXFORD, 2003). Thus, taking into account the styles and strategies mobilized by/for students with visual impairment, we investigated how the development of the capacity of textual comprehension in English by students with visual impairment occurs in a context of a specialized institution. The research was carried out through the analysis of texts, activities and procedures proposed in two English language classes, taught by the researcher and the English teacher of the class in an institution specialized in attending students with visual impairment. It aimed to map the learning styles covered by the activities, as well as the teaching-learning strategies offered to students with visual impairment throughout the classes to facilitate the process of textual comprehension, in a perspective of meaning-making. In order to investigate the strategies, we also analyzed the responses of three of the students to a questionnaire regarding specific aspects of the classes, so as to understand which elements they considered the most favorable to the development of their capacity of textual comprehension in the target language. The generation of data took place at the Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, an institution specialized in the care of people with visual impairment, located in the city of João Pessoa - PB. The results show that the texts, activities and procedures of lesson plans, while working on a variety of styles and strategies, seem to have facilitated the English language teaching-learning process for participating students with visual impairment, but also seem to have allowed the research collaborators to trigger their personal direct and indirect strategies (MALTA, 2014) to develop their textual comprehension capacity in the target language. With this work, we intend to contribute to other pieces of research, in order to offer better conditions of pedagogical accessibility, and thus facilitate the English language learning for students with visual impairment, allowing broader educational and social inclusion of that specific public.

Key-words: Visual impairment; Learning styles; Learning strategies; English teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de aprendizagem diretas.....	23
Quadro 2 – Estratégias de aprendizagem indiretas.....	23
Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	28
Quadro 4 – Recorte do objetivo geral da primeira parte da sequência didática:	30
Quadro 5 – Recorte da etapa de resgate do conhecimento prévio.....	31
Quadro 6 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática	31
Quadro 7 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática	32
Quadro 8 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática	32
Quadro 9 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática	33
Quadro 10 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática	34
Quadro 11 – Recorte dos procedimentos metodológicos da segunda parte da sequência didática	34
Quadro 12 – Recorte dos procedimentos metodológicos da segunda parte da sequência didática	35
Quadro 13 – Recorte da avaliação referente à segunda parte da sequência didática.....	36
Quadro 14 – Recorte da avaliação referente à segunda parte da sequência didática.....	36
Quadro 15 – Recorte referente à produção final da segunda parte da sequência didática:	37
Quadro 16 – Recorte referente às respostas da primeira pergunta do questionário.....	38
Quadro 17 – Recorte referente às respostas da segunda pergunta do questionário	39
Quadro 18 – Recorte referente às respostas da terceira pergunta do questionário:	40
Quadro 19 – Recorte referente às respostas da quarta pergunta do questionário:	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1- AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: MARCOS HISTÓRICOS, CONCEITOS E CATEGORIAS	15
1.1 Breve histórico da legislação voltada para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual	15
1.2 Deficiência visual e aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	18
1.3 Estilos e estratégias de aprendizagem em língua estrangeira para alunos com deficiência visual.	20
1.3.1. Estilos de Aprendizagem	21
1.3.2. Estratégias de Aprendizagem.....	22
1.3.3. A visão sociointeracional da leitura, estilos e estratégias de aprendizagem em língua estrangeira	24
CAPÍTULO 2: O DESENHO METODOLÓGICO.....	26
2.1 Natureza da Pesquisa	26
2.2 Contexto da Pesquisa	26
2.3 Participantes da pesquisa	27
2.4 Procedimentos de análise adotados	28
CAPÍTULO 3 – MAPEANDO ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NOS PLANOS DE AULAS E NA VOZ DE ALUNOS PARTICIPANTES.....	30
3.1 Mapeando os estilos e as estratégias de aprendizagem abordados nos planos de aula como facilitadores da construção de sentidos e da compreensão textual.....	30
3.2 Análise do questionário.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE (A): PLANOS DE AULA	49
APÊNDICE (B): QUESTIONÁRIO	58
APÊNDICE (C): FOTOS RELACIONADAS A ALGUNS DOS FRAGMENTOS DOS PLANOS ANALISADOS.....	60

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a educação e a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares no Brasil, pesquisadores da educação inclusiva como Malta (2014) afirmam que é necessário desenvolver atividades, materiais e procedimentos que favoreçam os estilos de aprendizagem de cada aluno e que fomentem variadas e adequadas estratégias de aprendizagem para cada tipo de aluno, com deficiência ou não, a fim de prover “equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais” (CARVALHO, 2005, p. 35).

Assim, o tema a ser abordado neste trabalho reflete uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual (doravante DV), especificamente no campo da língua inglesa (LI). Essa preocupação deriva de uma percepção de que é preciso garantir uma educação de qualidade para todos e reduzir qualquer barreira que possa dificultar o acesso dos alunos ao conhecimento (BRASIL, 2015).

Em relação às habilidades linguísticas que normalmente são enfatizadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, destaca-se a compreensão textual, abarcando textos das mais variadas modalidades de linguagem. Entendemos que o ensino para desenvolver a compreensão de textos em língua estrangeira para alunos com necessidades específicas visuais envolve grandes desafios. É necessário que haja professores preparados para elaborar atividades adaptadas e obter um melhor rendimento e desenvolvimento dos alunos na compreensão de textos em língua estrangeira.

Durante a minha experiência de Estágio Supervisionado, realizada no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), em João Pessoa – PB, pude observar o processo de elaboração e trabalho pedagógico com textos em língua inglesa para alunos com DV, e pude verificar os esforços da professora regente para adaptar as atividades de compreensão de textos em LI, com o objetivo de torná-las menos cansativas e mais significativas. A observação dessas aulas despertou o meu interesse em pesquisar sobre maneiras de permitir uma maior acessibilidade o acesso de pessoas com DV a textos em língua inglesa, priorizando formas de linguagem e formatos de atividades que favoreçam a compreensão textual e o avanço da capacidade de construir sentidos.

De fato, o acesso à informação e a possibilidade de expressão de pessoas com deficiência, que se realiza também através da compreensão textual em língua estrangeira, são direitos garantidos por lei. De acordo com o Art. 3 do inciso IV, da Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), é direito “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 205, define-se a “educação como um direito de todos, garantido o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Por isso, considero que um tema de pesquisa que investigue os estilos e as estratégias de aprendizagem relevantes para o desenvolvimento da capacidade leitora de pessoas com DV pode contribuir para fortalecer a inclusão educacional e social desse grupo específico.

Podemos ver que, nos dias de hoje, a educação inclusiva tem sido cada vez mais discutida e não apenas na academia, mas na mídia¹, na própria escola e no nosso cotidiano. Trata-se de uma discussão arraigada no cotidiano, especialmente entre aquelas pessoas que não estão satisfeitas com certas atitudes e padrões de comportamento que tendem a excluir pessoas com deficiência. Na verdade, apesar dos debates e das conquistas já alcançadas por esse público, a igualdade na sociedade e na escola regular ainda está longe de ser plena.

Entender e perceber os excluídos, ou os considerados muitas vezes invisíveis, é algo difícil e que precisa ser valorizado também na formação de professores. É necessário que o docente seja preparado, desde a formação inicial a exercitar um olhar mais sensível e atento ao receber alunos com necessidades educativas específicas em sua sala de aula. Como professor em formação inicial e pesquisador, acredito que é de suma importância investir em pesquisas sobre essa temática e tentar aprimorar o ensino voltado a este público.

Considerando esses fatos, este trabalho surgiu com a intenção de contribuir para a expansão dos estudos sobre a temática da educação para pessoas com deficiência visual, situando-se no campo específico do ensino de língua inglesa para pessoas com esse tipo de deficiência.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como ocorre o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual em língua inglesa para alunos com deficiência visual, discutindo os estilos e estratégias de aprendizagem utilizados especificamente por/para esse público, que podem servir como elementos de desenvolvimento dos processos de construção de sentidos para textos em língua inglesa. A pesquisa se desenvolveu a partir da análise de uma sequência de duas aulas implementadas no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa da língua estrangeira, além de ainda ter como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado com três dos alunos participantes.

¹ Gostaríamos de chamar atenção ao fato de que a redação do ENEM do ano de 2017 gerou bastantes discussões na mídia, com o tema “Desafios para formação educacional de surdos no Brasil”.

Como objetivos específicos, delimitamos os seguintes itens: 1) Analisar os planos de duas aulas sequenciadas voltadas para a compreensão textual e construção de sentidos em língua inglesa, e discutir como os textos e as atividades propostas foram elaborados de forma a atender às necessidades específicas e aos estilos de aprendizagem dos alunos com DV participantes; 2) Interpretar as respostas a questionários aplicados especificamente com três (03) alunos² cegos³ da turma onde as aulas foram ministradas, de forma a compreender as estratégias de aprendizagem e produção de sentidos mobilizadas pelos mesmos ao longo das aulas a partir dos textos e atividades propostas

Para alcançar tais objetivos, utilizamos uma metodologia de base qualitativa e interpretativa, refletindo, em um primeiro momento, sobre os textos utilizados nas aulas, as atividades e os procedimentos propostos, no que se refere ao seu direcionamento às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual e a sua capacidade de favorecer os estilos de aprendizagem desse público. Em um segundo momento, buscamos interpretar as estratégias de aprendizagem e construção de sentidos mobilizadas pelos alunos para compreender os textos e desempenhar as atividades, através da análise dos questionários respondidos por 3 (três) alunos cegos da turma em questão.

Esperamos que os achados dessa pesquisa possam contribuir para aprofundar as investigações no campo do ensino de língua inglesa para alunos com DV, bem como servir de referência para outros professores que necessitem adaptar atividades e textos para esse público, de forma a contemplar estilos de aprendizagem e estratégias que sejam significativas e relevantes no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos.

Em relação à estruturação do trabalho, inicialmente discutiremos brevemente o percurso histórico da legislação da pessoa com deficiência na educação brasileira; logo após, apresentaremos os aspectos relativos ao ensino de língua estrangeira para pessoas com deficiência visual, e para concluir a fundamentação teórica, discutiremos sobre estilos e estratégias de aprendizagem para alunos com necessidades específicas visuais, considerando a compreensão textual em língua inglesa e destacando a perspectiva sociointeracional de leitura presente em documentos curriculares oficiais. Em seguida, explicitaremos a metodologia de pesquisa, apresentando o contexto, os atores e os procedimentos utilizados. Na parte de análise dos dados, apresentaremos e analisaremos fragmentos dos textos, atividades e procedimentos propostos, refletindo sobre os estilos priorizados nas aulas e as estratégias de

² Apenas três alunos, dos sete alunos, aceitaram responder o questionário.

³ Um dos alunos que responderam o questionário possui também deficiência intelectual, porém, durante a escrita do texto não iremos retomar a nomenclatura todas às vezes.

aprendizagem utilizadas pelos alunos de forma a desempenhar as referidas atividades. Na segunda parte dessa seção, investigaremos as respostas dos alunos ao questionário proposto para verificar as estratégias de aprendizagem por eles priorizadas. Por fim, abordaremos as principais considerações e reflexões derivados dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1- AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: MARCOS HISTÓRICOS, CONCEITOS E CATEGORIAS

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que serviram de referência à análise dos dados dessa pesquisa. Discorreremos inicialmente sobre a educação inclusiva, apresentando marcos históricos sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência visual desde o século XIX até os dias atuais, focando em alguns elementos da legislação. Em seguida, apresentaremos aspectos relativos ao ensino de língua estrangeira para pessoas com algum tipo de deficiência visual, especificamente, e que adequações devem ser implementadas, de forma a garantir a acessibilidade pedagógica para esse público. Por último, proporemos uma discussão sobre estilos e estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, particularmente direcionadas para alunos com deficiência visual. Dessa forma, este capítulo encontra-se subdividido em: 1.1) Breve histórico da legislação voltada para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual; 1.2) Deficiência visual e aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; 1.3) Estilos e estratégias de aprendizagem em língua estrangeira para alunos com deficiência visual.

1.1 Breve histórico da legislação voltada para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual

Como primeira iniciativa oficial para a educação da pessoa com deficiência visual no Brasil, temos a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, localizado no Rio de Janeiro. Segundo Aragón (2016, p.19), “a escola tinha como inspiração e modelo o Instituto dos Jovens Cegos de Paris” e “oferecia o ensino primário, parcialmente o secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais”.

Em 1859, dois anos após a criação do Instituto dos Meninos Cegos, outro passo importante para a educação inclusiva foi dado: a criação do Instituto dos Surdos-Mudos. Devido a uma reformulação no nome da instituição, ela é conhecida atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Aragón (2016, p.20) afirma que “esta instituição foi durante muito tempo a única que oferecia educação para surdos, sejam brasileiros ou estrangeiros, tornando-se referência, tanto na sua educação como na profissionalização e socialização” (ARAGÓN, 2016, p.20).

Apesar das consequências trazidas pela primeira Guerra Mundial, tais como atraso econômico e educacional, em 1906, no estado de Recife, viria a ser fundado o primeiro

Instituto dos Cegos da região Nordeste (DANTAS, 2014b). A Instituição funciona até os dias de hoje, e tem como público alvo crianças de 06 anos a pessoas com 60 anos de idade. Na mesma década, em 1909, mais um avanço aconteceu. No Rio Grande do Sul, duas escolas aderiram ao ensino especial, ambas com o atendimento voltado para pessoas com deficiências de comunicação ou mental (JANNUZZI, 2006).

Segundo Dantas (2014b), o ritmo que a educação inclusiva vinha tomando até então se manteve a passos lentos entre as décadas de 30 e 50. Mendes (2010 apud DANTAS, 2014b, p.35), relaciona essa lenta evolução às políticas do Estado Novo, caracterizadas por “forte controle estatal em todos os setores sociais e centralização da educação, fazendo com que nessa época houvesse uma lenta evolução dos serviços no âmbito educacional”. Contudo, durante esse período, mais especificamente em 1944, em João Pessoa, Paraíba, foi inaugurado o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha⁴ (ICPAC), com o objetivo de auxiliar pessoas com deficiência visual (doravante DV), provendo acesso a uma educação adequada às suas limitações. Dois anos depois, em 1946, houve outra grande conquista para a educação de pessoas com deficiência visual: foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil⁵.

Neste período, surgiram iniciativas em forma de campanhas do Ministério da Educação em prol da educação inclusiva. A primeira campanha surgiu em 3 de dezembro de 1957, e foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). A segunda campanha a ser lançada foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais em 1958, e logo após a Campanha Nacional de Educação ao Deficiente Mental na década de 60 (DANTAS, 2014b).

Dando fôlego às ações anteriormente citadas, em 1961, após 13 anos de debates, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ainda utilizava o termo *excepcionais* para se referir a pessoa com deficiência. Aragón (2016) defende que esse foi um momento importante para a educação inclusiva no Brasil, considerando que a Lei nº 4.024, artigo nº88, defende que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação” (BRASIL, 1961).

Em 1971, é aprovada a Lei nº 5.962 que altera a LDBEN, afim de fortalecer a educação de crianças e adolescentes com deficiência em instituições especializadas, ou seja, em escolas específicas para pessoas com deficiência, as quais eram focadas em reabilitar esses alunos, sem grandes preocupações com a educação. Outro ponto trazido pela alteração foi

⁴ Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha: <http://icpac.com.br/conheca>

⁵ Fundação DorinaNowill para Cegos: <https://www.fundacaodorina.org.br/blog/a-evolucao-do-livro-do-cego-no-brasil/>

propiciar “tratamento especial” aos que antes eram considerados excepcionais (BRASIL, 1971).

Na mesma década, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) dentro do Ministério da Educação, com o objetivo de expandir e aprimorar o atendimento à pessoa com deficiência. Hoje, a educação especial tem sua política implementada, do ponto de vista nacional, pela Secretaria da Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa troca surgiu com objetivo de estimular e aprimorar os sistemas de ensino, promover a educação inclusiva e valorizar os direitos humanos (ARAGÓN, 2016).

A Constituição de 5 de outubro de 1988, reforça a luta já existente pela educação inclusiva, uma vez que define que a escola deve prover “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206) e que a educação “é direito de todos e dever do estado e da família[...]

 (BRASIL, 1988, art. 205). Além disso, a Nova Constituição define que educação seja acessível a todos, incluindo aqueles que eram tratados por excepcionais.

A década de 90 é considerada a década da Inclusão, levando-se em consideração as grandes conquistas para educação inclusiva. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo “o atendimento educacional especializado a portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, inciso 3), focalizando a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e não nas escolas especializadas de atendimento ao público, como visto anteriormente.

Outro documento que surgiu na década de 90, mais especificamente no ano de 1990, foi a declaração elaborada através da Conferência Mundial de Educação Para Todos, que ocorreu em Jomtien (UNESCO, 1990). Em 1994, a declaração de Salamanca foi elaborada na Espanha, e esse documento defendia que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” e que se deve “prover meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 24).

Em 1996 a terceira versão da LDBEN foi promulgada, com o objetivo de adequar o sistema educacional, no que tange à inclusão educacional, aos preceitos da Declaração de Salamanca. No entanto, alguns autores como Dantas (2014b) e Aragón (2016) evidenciam que o texto dessa lei deixa margem para dúvidas com relação à inclusão dos alunos com necessidades específicas em escola regular, pois o termo “preferencialmente” gera imprecisão, já que dá a impressão de que em situações específicas, o aluno com deficiência poderia não ter o atendimento especializado na rede regular (ARAGÓN, 2016).

Após debates acerca da terminologia adotada na LDBEN essas “interpretações equivocadas chegam ao fim com a convenção da Guatemala (1999) [...] a qual deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência” (DANTAS, 2014b, p.39). Abrindo o milênio, em 2001, a aprovação da resolução nº 02/2001 do CNE garante o direito do aluno com deficiência de estudar em escolas regulares de ensino comum, valorizando assim a diversidade existente no sistema educacional e na sociedade.

Em janeiro de 2008, começa a vigorar no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando implementar políticas públicas em prol da igualdade e de uma “educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Na década seguinte, mais especificamente em 6 de julho 2015, vem a ser aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146. Aragón (2016) ressalta que é a primeira vez que um documento dessa natureza trata de forma clara e específica de como deve ser o ensino para pessoas com deficiência.

No entanto, para que a inclusão educacional ocorra de forma adequada, cada tipo de deficiência requer estratégias de ensino que contemplem as necessidades específicas do grupo de alunos a que ela se refere. Assim, os alunos com deficiência visual apresentam particularidades que devem ser levadas em consideração pelos professores. Isso se estende a todas as disciplinas do currículo, incluindo a língua estrangeira.

Na seção seguinte, explicitaremos alguns aspectos dos alunos com deficiência visual que devem ser levados em consideração pelo professor no momento de escolher os recursos e procedimentos pedagógicos a serem utilizados para facilitar o trabalho com a linguagem de uma forma geral e mais precisamente com a língua estrangeira.

1.2 Deficiência visual e aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Como citado anteriormente, a ideia desta pesquisa surgiu por causa da minha preocupação em relação ao ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência visual e suas especificidades, após estagiar por um período no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. A crença de que existe apenas um tipo de deficiência visual é muito comum. Estamos condicionados a acreditar que a deficiência visual está apenas relacionada à cegueira

total, então é necessário estudar sobre os tipos de deficiência visual para que possamos, como professores, oferecer melhores oportunidades de aprendizagem a nossos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, deficiência visual “é a redução ou a perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica” (BRASIL, 2003, p. 30). A cegueira, por sua vez, sob o enfoque educacional, é entendida como “a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braile como meio de leitura e escrita” (BRASIL, 2003, p.30). Já a baixa visão, sob o enfoque educacional, refere-se a pessoas que possuem “resíduo visual que permite ao educando ler textos impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais” (BRASIL, 2003, p.30).

Quando a ausência da visão ocorre nos primeiros meses de vida, é entendida como cegueira congênita; como consequência desse processo, pessoas com este tipo de deficiência não possuem imagens visuais, levando o professor a buscar novos métodos para a construção de imagens ou representações mentais. Entretanto, quando a perda da visão se dá após o período da infância, é considerada cegueira adventícia ou adquirida (DANTAS, 2014b).

Como sugerido pelos PCNs - Adaptações Curriculares, recursos didáticos e procedimentos de ensino para cada tipo de deficiência visual são essenciais para que se atinja uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2003). Para Dantas (2014a), a linguagem é essencial na formação de conceitos por parte das pessoas com deficiência visual, e eles se utilizam das suas próprias experiências para a construção de sentidos, tais como experiências corporal-tátil, auditiva e social. Assim, professores que trabalhem com alunos que possuem deficiência visual devem considerar a exploração dos outros sentidos (tato, olfato, paladar e audição), visando atingir uma aprendizagem que tenha sentido para os alunos.

Em face ao que foi citado anteriormente, fica clara a necessidade de formar docentes preparados para atuar na área da educação para pessoas com deficiência visual (DV). Para Cerchiari (2014), a

formação docente sobre DV inclui também a consciência e o conhecimento sobre os recursos e obstáculos pedagógicos, tecnológicos e atitudinais (e respectivas soluções e propostas existentes) para que esses alunos tenham acesso à linguagem verbal – restrita principalmente aos processos de leitura e escrita, no caso do professor de LE - e não-verbal – representada pelos conteúdos culturais de LE [...] (p.134).

Quando pensamos em deficiência visual, mais especificamente cegueira, se faz necessário que o professor tenha conhecimento sobre recursos pedagógicos, em especialmente o braile, uma vez que ele é utilizado como sistema de leitura e de escrita para as pessoas com

deficiência visual, como sugerido acima nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (2003).

Alguns aspectos percebidos a partir da minha experiência de estágio supervisionado envolvem a falta de preparo dos docentes dentro da própria universidade. Trabalhar com a perspectiva da inclusão não é algo simples, e ensinar língua estrangeira para pessoa com deficiência visual não foge a essa regra. Ao ensinarmos língua estrangeira, estamos acostumados a utilizar imagens e gestos, o que na maioria das vezes, para alunos com deficiência visual não funciona muito bem.

Outro aspecto que chamou minha atenção durante a minha experiência no estágio supervisionado está relacionado à adaptação de material, uma vez que durante o semestre, a professora supervisora pedia que sempre que possível participássemos das aulas. Foi percebido que trabalhar a compreensão textual demanda bastante esforço dos alunos, considerando que a impressão em braile mais extensa que a impressão em tinta e requer a utilização do tato para a leitura. Como consequência, após a leitura de poucas frases, os alunos já declaravam estar cansados, o que vinha a me preocupar e me fazer refletir sobre como fazer uma aula considerada adequada às necessidades específicas dos alunos.

Na próxima seção, iremos trazer aspectos relacionados aos estilos de aprendizagem e às estratégias facilitadoras do desenvolvimento da compreensão leitora, que são de suma importância quando pensamos nas necessidades específicas de alunos com deficiência visual.

1.3 Estilos e estratégias de aprendizagem em língua estrangeira para alunos com deficiência visual.

Como já mencionamos neste trabalho, as experiências são essenciais para a formação de conceitos por parte da pessoa com deficiência visual, experiências corporal-tátil, auditiva e social, dentre outras. Considerando este fato, acreditamos que entender os estilos e as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam no processo de construção de sentidos para os textos trabalhados em aulas de língua estrangeira é algo de extrema importância.

Acreditamos que é complexo definir o que sejam estilos e estratégias de aprendizagem, uma vez que “cada indivíduo possui suas maneiras particulares de aprender e de apreender o mundo externo” (MALTA, 2014, p.78). Outra importante consideração trazida pelo autor é que “o contexto do pesquisador não é o mesmo contexto do cego, pois, conceitualmente, a referência de imagem do primeiro é diferente da do segundo, já que este

não possui conceitos comuns aos dos videntes sobre imagens” (MALTA, 2014, p.78), ou seja, não é uma tarefa fácil investigar sobre as estratégias de aprendizagens utilizadas por pessoas com deficiência visual, uma vez que não estamos inseridos completamente no seu contexto.

1.3.1. Estilos de Aprendizagem

Tendo em mente que o foco do nosso trabalho é compreender os estilos e as estratégias de aprendizagem utilizadas no processo de compreensão de textos em língua inglesa em várias modalidades de linguagem por alunos com deficiência visual, acreditamos que seja essencial definir o que são estilos de aprendizagem, visto que a construção de sentidos pode ocorrer por meio da mobilização de diferentes estilos. Definições sobre estilos de aprendizagem não faltam, mas usaremos uma específica para o ensino de LE. De acordo com Malta (2014), “os estilos de aprendizagem para aprender línguas são abordagens usadas para a aprendizagem de línguas, [e] envolvem, além de estilos cognitivos, um conjunto de fatores sociais e afetivos” (p. 82).

No processo de ensino-aprendizagem não devemos considerar a deficiência visual como incapacidade uma vez que “não se constitui como impedimento para que o indivíduo cego se desenvolva, mas se constitui como conflito a situação gerada no contato social, em que aquele que não é vidente é qualificado como o diferente” (DANTAS; MEDRADO, 2014, p. 237). Nesse sentido, é tarefa do professor garantir que a diferença relacionada ao sentido da visão não se constitua uma barreira ao desenvolvimento, e isso pode ser feito quando se faz uso de abordagens multissensoriais, de forma inclusiva e sensível às preferências individuais.

Para Oxford (2003), estilos de aprendizagem são as abordagens utilizadas pelos alunos durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira ou na aprendizagem de outros assuntos. De acordo com a autora, os estilos podem se relacionar ao aspecto cognitivo, podem se referir à maneira pessoal de cada pessoa aprender (temperamento) ou podem fazer referência ao aspecto sensorial, sendo este último aspecto o que aprofundaremos em nossa pesquisa.

Em relação à dimensão cognitiva do estilo de aprendizagem, Reid (apud MALTA, 2009) apresenta algumas subcategorias, que são: independente, dependente, analítico, global, reflexivo e impulsivo. No que tange à dimensão do estilo pessoal de aprendizagem. Reid

(1995, p ix, apud MALTA, 2009) menciona dez subcategorias⁶: extrovertido, introvertido, sensitivo, perceptivo, racional, sentimental, julgador, negociador, tolerante e intolerante.

Quanto ao estilo de aprendizagem na dimensão sensorial, sobre o qual iremos nos aprofundar, ele está conectado com as preferências físicas e perceptivas que os alunos consideram mais confortáveis utilizar. O estilo sensorial pode ser dividido em quatro principais categorias: visual, auditiva, cinestésica e tátil.

1) Estudantes com estilo de aprendizagem visual gostam de ler e necessitam estímulos visuais, como, por exemplo, a utilização de videocliques e filmes (OXFORD, 2003).

2) Estudantes com estilo de aprendizagem auditivo sentem-se confortáveis sem estímulo visuais, ou seja, quando expostos a atividades que utilizem estímulos auditivos, como, por exemplo, diálogos e direções orais, o resultado é mais produtivo (OXFORD, 2003).

3) Estudantes com estilo de aprendizagem tátil gostam de movimentos e de realizar atividades que envolvam a manipulação de objetos, como, por exemplo, colagens e a utilização de *flashcards* (OXFORD, 2003).

4) Estudantes com estilo de aprendizagem cinestésico, como os de estilo tátil, gostam de movimentos. Para eles, ficar sentado por muito tempo não é agradável (OXFORD, 2003). Esse tipo de aluno precisa de atividades que o façam se levantar, circular pela sala. O movimento também pode ocorrer através de jogos monitorados, que contribuem para a apreensão de informações (MALTA, 2009).

Além disso, Peacock (2001, apud MALTA, 2014, p. 84-85) também menciona os estilos de aprendizagem individual e grupal.

A seguir discutiremos sobre o conceito e os tipos de estratégias de aprendizagem.

1.3.2. Estratégias de Aprendizagem

As estratégias de aprendizagem, segundo Oxford (2003), são comportamentos específicos e os processos mentais que os estudantes utilizam para aprimorar a aprendizagem de uma LE. Segundo Malta (2014), “Oxford (1990) divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos” (p. 80). O primeiro são as estratégias diretas e o segundo são as estratégias indiretas. Oxford (2003), em seu estudo, divide as estratégias de aprendizagem em seis subcategorias: estratégias cognitivas, estratégias compensatórias, estratégias de memorização (essas três primeiras referentes às estratégias diretas), estratégias afetivas, estratégias

⁶ Não iremos explicar as subcategorias, uma vez, que iremos utilizar apenas os estilos de aprendizagem na dimensão sensorial, mas resolvemos citar a nível de curiosidade, para mais informações (cf. MALTA, 2014).

metacognitivas e estratégias sociais (as três últimas referentes às estratégias indiretas). A seguir explicaremos cada estratégia de aprendizagem baseado-me nos estudos de López (2004 apud MALTA, 2014, p. 80-82).

Estratégias diretas são as estratégias que ativam os processos mentais do aprendiz através da manipulação da língua. Essas estratégias são divididas em:

Quadro 1 – Estratégias de aprendizagem diretas

Estratégias de memorização	As estratégias de memorização, como o nome já sugere, referem-se a memorizar o conteúdo. Exemplos de atividades para essa estratégia são: criar associações mentais, contextualizar, associar imagens e sons e revisar o conteúdo para fixação.
Estratégias cognitivas	As estratégias cognitivas referem-se à prática; repetir e reconhecer estruturas gramaticais; analisar e refletir. Consistem em aplicar os conhecimentos adquiridos a novas situações, traduzir e contrastar línguas, como também organizar novas informações. Para essa estratégia sugerimos destacar a informação, tomar notas, resumir, entre outras atividades.
Estratégias compensatórias	Esta estratégia como o nome sugere, refere-se a ações para compensar ou superar carências apresentadas pelo aprendiz, como, por exemplo, trocar a língua(para a língua materna), utilizar gestos, utilização de sinônimos, adivinhar o sentido através de elementos linguísticos e extralinguísticos.

Fonte: Produção do autor baseado nos estudos de Malta (2014, p. 80-82).

Estratégias indiretas são as estratégias que sustentam o processo de aprendizagem do aprendiz, através da gestão que o aprendiz faz do seu processo de aprendizagem. Essas estratégias são divididas em:

Quadro 2 – Estratégias de aprendizagem indiretas

Estratégias metacognitivas	Nessa estratégia é focado o que se vai aprender, assim se dá prioridade à compreensão, ao mesmo tempo inserindo o que já é conhecido, a organização e o planejamento dos conteúdos, como também identificação da finalidade de cada tarefa.
Estratégias afetivas	Essa estratégia tem como objetivo reduzir a ansiedade do aprendiz, trabalhar a automotivação e controlar as emoções.
Estratégias sociais	Nessa estratégia o aprendiz pede esclarecimentos, realiza verificações e correções do que está sendo aprendido. Também existe a preocupação de praticar a língua dentro e fora de aula com nativos e buscar criar empatia entre os alunos e entre professor e aluno.

Fonte: Produção do autor baseado nos estudos de Malta (2014, p. 80-82).

É necessário ressaltar que todas as estratégias de aprendizagem acima apresentadas podem ser utilizadas simultaneamente quando o aluno se depara com textos e necessita

desenvolver a capacidade de interpretá-los, construir sentidos para eles. Elas são estratégias de aprendizagem da língua estrangeira de uma forma mais ampla, mas são totalmente aplicáveis quando se restringe o foco ao desenvolvimento da compreensão textual.

Os estilos de aprendizagem e as estratégias aqui apresentadas serviram de categorias na análise dos dados, quando buscamos evidenciar no plano de aula utilizado para alunos com deficiência visual que estilos e estratégias foram contemplados, e ainda quando investigamos as ideias dos próprios alunos para saber sobre as estratégias mais frequentemente utilizadas por eles.

1.3.3. A visão sociointeracional da leitura, estilos e estratégias de aprendizagem em língua estrangeira

No Brasil, durante muito tempo o ensino de leitura (compreensão textual escrita) tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, priorizou a decodificação de textos, caracterizando-se como um ensino mecanizado de leitura; o professor preocupava-se apenas com a transmissão de conhecimento, não favorecendo o processo de interpretação de textos e deixando de lado o engajamento discursivo do aprendiz. Não é fácil definir o que é leitura, então, tomamos a definição de leitura concebida nos Referências Curriculares para o Ensino Médio de línguas estrangeiras do estado da Paraíba (PARAÍBA, 2007), o qual conceitua leitura

como um processo de busca e construção de sentidos. Durante esse processo ocorrem, simultaneamente, várias operações cognitivas (decodificação, inferências, antecipações, segmentação de unidades de sentido e construções lexicais complexas como expressões idiomáticas, relações intra e extratextuais, seleção de informações relevantes etc (p.25).

Com os avanços dos estudos sobre o ensino de leitura, foram elaboradas orientações e referências de ensino para que fosse possível sair do modelo tradicional de leitura. Segundo os PCN - Língua Estrangeira,

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social[...] Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p.15).

Com isso, fica claro que o processo de ensino da leitura em língua estrangeira deve se pautar na construção de sentidos e que durante este processo deve-se fomentar o engajamento discursivo do aprendiz, buscando meios para conectar o ensino de leitura em língua estrangeira com o mundo social, para que este aprendiz esteja apto a interagir neste mundo. Essa visão sociointeracional de leitura sugere que, ao trabalhar com atividades que envolvem leitura em língua estrangeira, o professor deve considerar que

ao engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.15).

Dessa forma, o ensino de leitura em língua estrangeira na perspectiva sociointeracional transforma o processo de aprendizagem do aluno, focalizando nos aspectos metacognitivos, para que os aprendizes desenvolvam consciência crítica e que reflitam sobre como aprendem, considerando que a “linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 1998, p.15). Para alcançar esses resultados, se faz necessário considerar a maneira com que os alunos constroem sentidos em língua estrangeira, sendo eles alunos com deficiência ou não, e estar atento aos estilos e estratégias de aprendizagem em língua estrangeira adotados pelos alunos, a fim de criar espaços de aprendizagem mais significativos.

Daí a importância de pesquisarmos sobre os estilos e estratégias de aprendizagem capazes de alavancar o processo de construção de sentidos para alunos de grupos específicos, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso, eficiente e produtivo do ponto de vista da interação, da relevância social e da formação humana.

Ressaltamos que preferimos o termo *compreensão textual* à *leitura* neste trabalho porque queremos destacar que a construção de sentidos, vai além do trabalho com o texto escrito (com o qual o conceito de leitura encontra-se historicamente relacionado) e abarca a exploração de textos de diferentes modos de linguagem (oral, imagético, gestual, entre outros).

No capítulo seguinte, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa (natureza; contexto da pesquisa; participantes e procedimentos de análise).

CAPÍTULO 2: O DESENHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais se encontram organizados em quatro seções: 2.1 Natureza da pesquisa; 2.2 Contexto da pesquisa; 2.3 Os atores; 2.4 Procedimentos de análise adotados.

2.1 Natureza da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza interpretativista e de base qualitativa. Encontra-se no campo qualitativo, uma vez que “por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação” (STRAUSS; CORBIN, 1990, p.17 apud ESTEBAN, 2010, p. 124). Também tem uma natureza interpretativista, considerando que a análise dos estilos e das estratégias de aprendizagem adotadas se deu através da observação e interpretação de dois tipos de texto: os planos de aula e as respostas dos alunos aos questionários, sempre buscando refletir criticamente sobre os sentidos observados.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma sequência de duas aulas planejadas⁷ e implementadas pela professora regente da turma e pelo pesquisador. Os planos das aulas foram objeto de análise para se refletir sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem priorizadas nas atividades dos planos para facilitar o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual em língua inglesa dos alunos com deficiência visual. Por outro lado, o próprio discurso dos alunos acerca das aulas sobre a experiência vivenciada também foi objeto de análise para se entender as estratégias de construção de sentidos mobilizadas. Destacamos, assim, o caráter documental da pesquisa, pois tomou como corpus os planos de aula e os questionários respondidos pelos participantes da pesquisa (documentos).

2.2 Contexto da Pesquisa

O contexto da pesquisa foi a organização não governamental (ONG) Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, localizada na cidade de João Pessoa/PB. Segundo informações extraídas do site do estabelecimento, esta ONG foi fundada em 1944 com o objetivo de auxiliar pessoas com DV, provendo acesso a uma educação adequada às suas

⁷ Durante o processo de planejamento das aulas ainda não tínhamos conhecimento da teoria a ser abordada na análise.

limitações. Para Aragón (2016), a instituição atua com o objetivo de prover acesso ao conhecimento para pessoas com DV, objetivando oferecer meios de encorajá-los a desenvolver autonomia e se tornarem cidadãos mais ativos, assim tornando o acesso dos mesmos mais fácil na sociedade.

Segundo a direção do estabelecimento, a instituição oferece serviços como apoio pedagógico em horário oposto ao da escolar regular, atendimento psicológico, odontológico e, também, auxílio no desenvolvimento de pessoas com deficiência visual para atividades do dia a dia, como costurar, cozinhar, tomar banho e se locomover dentro de casa. Em 2013, foram incluídas atividades como fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Além disso, são oferecidas aulas de informática, educação musical, educação física e a prática de esportes. Atualmente, o ICPAC possui cerca de mais de 300 pessoas com algum tipo de deficiência visual em seu cadastro, alguns com mais de um tipo de deficiência. Também são atendidas crianças com microcefalia. O ensino de língua inglesa conta com o apoio de uma professora voluntária pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba (que foi a nossa colaboradora nesta pesquisa) e uma professora contratada pela instituição voltada ao apoio pedagógico.

2.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de sete (07) alunos do ICP, da professora regente e do próprio pesquisador, uma vez que as aulas foram elaboradas e ministradas por esses dois últimos participantes e que todos tiveram uma implicação no processo de ensino-aprendizagem analisado.

No quadro a seguir, podemos verificar o perfil destes alunos de maneira mais detalhada, com idade, nível de escolaridade, deficiência e quanto tempo frequentam o ICP, bem como algumas informações sobre a professora-regente e sobre o pesquisador, que ministraram as aulas. É importante destacar que dois dos alunos participantes são cegos e ao mesmo tempo apresentam deficiência intelectual.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	IDADE	DEFICIÊNCIA (S)	ESCOLARIDADE	QUESTIONÁRIO
P1	20 anos	Cegueira e deficiência intelectual	Ensino Médio Incompleto	Respondeu
P2	20 anos	Cegueira	Ensino Médio Incompleto	Respondeu
P3	17 anos	Cegueira	Ensino Médio Incompleto	Respondeu
P4	20 anos	Cegueira e deficiência intelectual	Ensino Médio Incompleto	Não Respondeu
P5	46 anos	Baixa visão	Ensino Médio Completo	Não Respondeu
P6	17 anos	Cegueira	Ensino Médio Incompleto	Não Respondeu
P7	20	Cegueira	Ensino Médio Incompleto	Não Respondeu
Pesquisador	22 anos	Nenhuma	Ensino Superior Incompleto	
Professora Regente	28 anos	Nenhuma	Ensino Superior Completo	

Fonte: Produção do autor com base nos dados coletados

2.4 Procedimentos de análise adotados

A geração dos dados da pesquisa ocorreu através do desenvolvimento de uma sequência de duas aulas sobre o tema *Respeito às diferenças*, implementadas no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, em João Pessoa. Inicialmente, elaboramos os planos que viriam a orientar o desenvolvimento das aulas. Em seguida, após a ministração das aulas, houve a aplicação de um questionário com os alunos para identificar as estratégias de

aprendizagem utilizadas pelos próprios alunos para compreender os textos e desempenhar as atividades propostas. As respostas foram gravadas e depois transcritas para a fase de análise.

Para a análise do corpus, realizamos a leitura dos planos de aula e a identificação das atividades e recursos utilizados, observando os estilos que elas contemplaram e que possivelmente serviram como estratégias facilitadoras do processo de construção de sentidos. Em um segundo momento, analisamos as respostas dadas pelos alunos ao questionário aplicado com eles referentes ao uso das estratégias de aprendizagem, buscando compará-las com a natureza das atividades desenvolvidas na aula, a partir do que foi previsto no plano.

Compreendemos que o cruzamento desses dois tipos de dados (planos e respostas dos alunos ao questionário) é fundamental para termos uma visão mais abrangente e acurada de todo o processo pedagógico analisado, de maneira que seja possível fazer algumas inferências e sugestões a partir dos achados da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – MAPEANDO ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NOS PLANOS DE AULAS E NA VOZ DE ALUNOS PARTICIPANTES

Neste capítulo investigaremos os estilos e as estratégias de aprendizagem abordadas nos planos de aula. Tal investigação se dará com base nos estudos de Oxford (2003), Malta (2009; 2014) sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de uma língua estrangeira.

A seguir, apresentaremos os resultados da análise de fragmentos dos planos de aula objetivando identificar e interpretar quais estilos e estratégias de aprendizagem se fizeram presentes nas aulas (na dimensão do que foi planejado). Os verbos serão utilizados no passado porque as duas aulas foram efetivamente ministradas, embora o corpus seja composto pelos planos e não pelas aulas em si.

3.1 Mapeando os estilos e as estratégias de aprendizagem abordados nos planos de aula como facilitadores da construção de sentidos e da compreensão textual

O primeiro fragmento de plano de aula a ser analisado será o *brainstorm* da primeira aula, que teve como objetivo desenvolver a capacidade de compreensão escrita e oral em língua inglesa, com foco no tema do respeito às diferenças. O tema surgiu a partir da preocupação do pesquisador e da professora regente em trabalhar sobre as atitudes discriminatórias que os alunos estavam tendo entre si.

Quadro 4 – Recorte do objetivo geral da primeira parte da sequência didática:

Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade de compreensão escrita e oral em língua inglesa, com foco no tema do respeito às diferenças e nos gêneros campanha publicitária e música.
--

Fonte: dados da pesquisa

Entendemos que o objetivo geral proposto acima e a escolha de tema, a partir do interesse e necessidade dos alunos, pode contribuir para o engajamento dos mesmos nas aulas. Após a seleção do tema, foi elaborada, em conjunto com a professora regente do ICPAC, uma sequência didática com duas aulas. Considerando que o público alvo do plano de aula eram alunos com deficiência visual, nos utilizamos de recursos táteis para ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero textual que seria trabalhado na etapa seguinte, como pode ser visto no fragmento a seguir:

Quadro 5 – Recorte da etapa de resgate do conhecimento prévio

Mostrar dois bonecos e pedir para que os alunos toquem para fazer perguntas.
 “What is it?”
 “Do you think they are the same?”
 “What are the differences?”
 “Are all humans the same? Are there differences in addition to the physical differences?”

Fonte: dados da pesquisa

Ao utilizarmos este recurso, pedindo para que os alunos tocassem nos bonecos (cf. Apêndice C, p. 60), procuramos contemplar os estudantes com estilos de aprendizagem tátil e cinestésico, uma vez que para os alunos que possuem esses estilos de aprendizagem, a manipulação de objetos e a necessidade da utilização de jogos monitorados, que contribuam para a apreensão e fixação de informações, é recomendada. No nosso caso, esses alunos seriam predominantemente aqueles totalmente cegos. Mas também pudemos atingir os alunos com estilo de aprendizagem visual, considerando que parte dos alunos possui baixa visão, uma vez que foram utilizados os dois bonecos de tamanho grande como estímulos visuais.

Com relação às estratégias de aprendizagem, foi possível observar que a estratégia compensatória (direta) pode ser integrada na atividade, considerando que se fez necessário criar sentido a partir de um elemento extralinguístico, neste caso, os bonecos. Outra estratégia que pode ser integrada, mais especificamente abrangendo os alunos que possuem baixa visão foi a de memorização (estratégia direta), pois aos alunos cegos e com baixa visão foi dada a oportunidade de estabelecer uma associação da imagem dos bonecos (ou dos bonecos em si), com o significado da palavra *doll*. Nos dois casos, as estratégias utilizadas parecem ter criado condições para o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual a partir do resgate da experiência de mundo e da ativação do conhecimento prévio dos alunos.

Quadro 6 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática

- Pedir para que os alunos leiam o cartão com a transcrição da imagem em braile, ou a campanha em tinta ampliada, e façam rodízios com os cartões, para que eles leiam todos os cartões.
- Pedir para os alunos descrevam os cartões e classifiquem que tipos de diferença foram encontradas nas campanhas.

Fonte: dados da pesquisa

Ao realizar estas atividades, com o texto representado de vários modos, foi possível incluir os alunos com estilos de aprendizagem visual (alunos com baixa visão) que puderam analisar a campanha impressa e suas características (cf. Apêndice A, p. 52-53), tais como: cores, modelos e diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas e qual o papel desses

elementos dentro do gênero estudado. As estratégias de memorização (direta) e cognitivas (direta) também foram incluídas nesta aula. As estratégias de memorização foram incluídas na medida em que o aluno pode criar associações mentais e fazer a contextualização do assunto por meio do gênero estudado. As estratégias cognitivas foram inseridas, pois aos alunos foi solicitado o reconhecimento da estrutura e a análise dos elementos específicos do gênero textual estudado. A exploração do gênero textual foi possível, nesse caso, devido a uma variação de modos de representação da linguagem motivada pela necessidade de se dar conta das diferentes necessidades ou estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Essa abordagem dos gêneros é essencial para o fortalecimento da capacidade de compreensão textual em língua estrangeira (DOURADO, MEDRADO, 2015).

Quadro 7 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática

- Entregar uma footprint, previamente produzida, para os alunos e pedir para que os mesmos adivinhem o que é uma footprint (pegada).
- Entregar um papel e lápis de colorir para os alunos e pedir que fiquem em pé para fazerem com o auxílio das estagiárias suas footprint.
- Entregar as footprint para os outros alunos e pedir para que adivinhem quem é o dono da footprint.

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 7, podemos perceber que alunos com estilos de aprendizagem visual, tátil e cinestésico foram contemplados. No que se refere ao estilo visual, os alunos com baixa visão foram estimulados a observar a *footprint* do colega com o objetivo de identificar a quem a mesma pertencia. Os alunos com estilo de aprendizagem tátil e cinestésico tiveram a possibilidade de ficarem em pé e produzirem suas próprias *footprints* manuseando papel e canetas coloridas para fazer o molde da *footprint* ao redor dos seus próprios pés. Também foi possível identificar que as estratégias de aprendizagem compensatórias (direta) foram mobilizadas, no momento em que foi pedido aos alunos que adivinhassem o significado da palavra a partir do objeto (*footprint*) que lhe foi entregue.

Quadro 8 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática

- Ler um trecho pré-selecionado da música “Don’t laugh at me” (DitanGo), após a leitura do trecho, perguntar aos alunos quais adjetivos os mesmos conseguiram identificar ouvindo o áudio e pedir para que eles expliquem o significado para o colega (caso saibam). Após, tocar a música.

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 8, podemos identificar que os alunos com estilo de aprendizagem auditivo foram contemplados, já que a leitura do trecho da música, em texto oral, no DitanGo⁸, forneceu aos alunos a possibilidade de desenvolverem a capacidade de compreensão textual a partir de estímulos auditivos. Neste mesmo fragmento, foi possível identificar a inclusão das estratégias de aprendizagem metacognitivas (indireta) e afetivas (indireta). As estratégias metacognitivas se revelam na ação de focar e delimitar o que será aprendido (os adjetivos presentes na música), assim favorecendo os processos de construção de sentidos e o desenvolvimento da compreensão textual. As estratégias afetivas se referem à inserção da música na sala de aula, que pode ser vista como uma técnica de relaxamento que tem como consequência a diminuição da ansiedade do aprendiz.

Quadro 9 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática

- Aplicar um jogo de verdadeiro ou falso utilizando dominós⁹, dividir a turma em dois grupos, cada aluno deverá ficar em pé com seu grupo e selecionar 3 peças de dominó, que estarão viradas para baixo, somar a pontuação de cada extremo das peças e falar a pontuação em Inglês, cada pontuação resultará em uma pergunta pré-estabelecida relacionada às ideias abordadas na música, quem tiver a maior pontuação ao final do jogo será o vencedor.

Fonte: dados da pesquisa

Foi observada a integração de alunos com estilos de aprendizagem tátil e cinestésico na atividade descrita acima, uma vez que foi requerido que o aluno se movimentasse na sala de aula e ficasse em pé, assim como foi pedido que manipulasse dominós (cf. Apêndice C, p.62) para descobrir a quantidade de pontos que cada um iria conseguir. Ainda, foi observado que as estratégias de aprendizagem de memorização (direta) e afetivas (indireta) foram inseridas nessa atividade. As de memorização aparecem, se considerarmos que o jogo foi realizado como base para a leitura da música, resultando na revisão do conteúdo estudado. As estratégias de ordem afetiva se revelam na utilização de jogos em sala de aula, que é considerada uma maneira de relaxar os alunos e reduzir a ansiedade dos mesmos.

⁸DitanGo é uma aplicativo e plataforma gratuita para converter textos em arquivos de áudio, que beneficia pessoas com deficiência visual, pessoas com estilo de aprendizagem auditivo ou com falta de tempo. Disponível em: www.ditango.com.br/en/

⁹ Material produzido pelo Prof. Aquino- professor de matemática do IFPB Cajazeiras.

Quadro 10 – Recorte dos procedimentos metodológicos da primeira parte da sequência didática

- Entregar uma tabela¹⁰ para os alunos em alto-relevo e pedir para cada aluno classificar os adjetivos presentes na música em physical characteristics e types of disability.
- Fazer perguntas sobre a música. “Que ações discriminatórias podem ser vistas dentro da música?” , misturar essas ações com ações discriminatórias que não estão dentro da música para os alunos fazer distinção entre elas.

Fonte: dados da pesquisa

Nesse recorte, podemos perceber que alunos com estilo de aprendizagem visual, tátil e cinestésico foram contemplados. Os alunos com baixa visão (estilo visual) foram orientados a classificar os adjetivos retirados da música em uma tabela (cf. Apêndice C, p.60) de forma sistemática. Os alunos com estilos tátil e cinestésico tiveram a chance de manusear os adjetivos e os classificadores (escritos em braile) para categorizar esses elementos dentro da tabela, assim fazendo uso de estímulos táteis.

Neste mesmo fragmento, foi possível perceber a integração das estratégias de aprendizagem de memorização e cognitivas (diretas) e metacognitivas (indiretas). As estratégias de memorização e cognitivas foram ativadas, uma vez que, ao classificar os adjetivos presentes na música dentro da tabela, os alunos puderam analisar e refletir sobre estruturas gramaticais, criar associações mentais e revisar o conteúdo previamente estudado, além de refletirem sobre as ações discriminatórias abordadas pela música. As estratégias metacognitivas foram contempladas a partir da elaboração da tabela como classificador para os adjetivos e da realização de perguntas relativas ao que foi estudado na música, o que permitiu aos alunos avaliarem sua aprendizagem, sobre o que foi estudado, e fomentou a busca de soluções para os problemas encontrados.

Quadro 11 – Recorte dos procedimentos metodológicos da segunda parte da sequência didática

- Relembrar o vocabulário da aula anterior.
- Ler um trecho pré-selecionado da música Born this way da Lady Gaga com o auxílio aplicativo DitanGo, após a realização da leitura (se necessário repetir), perguntar aos alunos quais adjetivos eles conseguiram identificar durante a leitura da música e pedir para eles explicarem para os colegas (caso eles saibam).
- Tocar a música.

Fonte: dados da pesquisa

¹⁰ Material produzido por Rosyléa Dantas Silva, professora regente do ICPAC.

Após a leitura e interpretação deste trecho foi possível identificar que alunos com estilo de aprendizagem auditivos foram contemplados, pois foram utilizados estímulos auditivos na ação de ler a música no aplicativo e tocá-la em seguida. Foi possível identificar também a inserção das estratégias de aprendizagem de memorização (direta) e afetiva (indiretas). A estratégia de memorização se manifesta ao consideramos a utilização do gênero textual música para contextualizar o que está sendo aprendido pelo aluno e para criar associações mentais entre o som e a palavra escrita. A estratégia afetiva se refere à utilização da música como fator de redução de ansiedade, como já mencionado anteriormente.

Quadro 12 – Recorte dos procedimentos metodológicos da segunda parte da sequência didática

- Entregar o mind map¹¹ e um envelope com os adjetivos presentes na música e pedir para que eles classifiquem os tipos de diferenças em: sexual, racial e social.
- Tocar questões no estilo utilizado no Enem no aplicativo DitanGo.

Fonte: dados da pesquisa

Nas duas atividades apresentada no recorte anterior, procuramos favorecer alunos com estilos tátil, cinestésico, auditivo e visual. Na primeira atividade, os estilos tátil e cinestésico estão presentes, considerando que a atividade do *mind map* (cf. Apêndice C, p.61) demanda que os alunos procurem dentro do envelope os classificadores e os adjetivos e envolve toque e manipulação de objetos. O estilo auditivo é favorecido no momento da escuta das questões do ENEM no aplicativo Ditango (segunda atividade). O estilo visual, para os alunos com baixa visão, é favorecido pelos estímulos visuais do próprio *mind map*, que permite a construção de associações mentais. Neste mesmo recorte, ainda, foi possível identificar que a estratégia de aprendizagem de memorização (direta) foi ativada, pois ao pedir que os alunos construíssem um mapa mental, com as palavras que já foram trabalhadas anteriormente, o professor leva os alunos a agrupar, criar associações mentais e finalmente a construir o mapa semântico do assunto previamente estudado. Nas questões do ENEM, o uso das estratégias cognitivas foi estimulado, pois o aluno tinha que analisar as questões e refletir sobre as alternativas para chegar à resposta correta.

¹¹ Material produzido por Paola e Larissa -Graduandas de Letras Inglês da UFPB

Quadro 13 – Recorte da avaliação referente à segunda parte da sequência didática

- Dividir a turma em dois grupos. Entregar para cada grupo um tabuleiro e um dado¹², ambos em alto-relevo, e os cartões do jogo, pedir para as estagiárias auxiliarem os grupos. Os alunos terão que jogar o dado no chão e informar o número que recebeu, após isso, deverá selecionar um dos cartões que estarão virados para baixo e pedir para que as estagiárias lerem o cartão, o número que receberam ao jogar o dado será o número de casa que recuarão ou avançarão.

Fonte: dados da pesquisa

Após a análise do recorte do quadro 13, foi identificada a inserção dos alunos com estilos de aprendizagem tátil e cinestésico, uma vez que os alunos foram orientados a se movimentar dentro da sala para jogar o dado e aconteceu a manipulação dos objetos que fazem parte do jogo, neste caso os tabuleiros e os dados adaptados (cf. Apêndice C, p.61); ou seja, os tabuleiros com os números em braile e em tinta ampliados e o dado com as pontuações em alto-relevo, assim incluindo os alunos com cegueira e baixa visão. Com relação às estratégias de aprendizagem, pudemos identificar a estratégia afetiva (indireta), pois por se tratar de um jogo, a atividade permite um processo de relaxamento dos alunos, o que pode significar a criação de um ambiente mais favorável à aprendizagem. Houve ainda a utilização de estratégias sociais (indiretas), pois a aprendizagem foi favorecida a partir da empatia com outros colegas e com os estagiários.

Quadro 14 – Recorte da avaliação referente à segunda parte da sequência didática

Dividir a sala em dois grupos para aplicar um jogo de *powerpoint* no computador (*Jeopardy*). Posicionar o computador no meio da sala e explicar o jogo para os alunos. No slide haverá quatro colunas, cada coluna com quatro slides, em cada slide haverá uma pontuação de acordo com a dificuldade da pergunta que esteja no slide, as perguntas serão relacionadas com todo assunto estudado nas duas aulas da sequência didática, esta pontuação irá variar de 100 a 400. Ao acertar a questão por trás do slide tocará som de palmas, se o aluno errar tocará “Tryagain”. Ao final do jogo o grupo com maior pontuação ganha.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o que foi observado no recorte anterior, foi possível abranger os estilos de aprendizagem visual, para os alunos com baixa visão, e auditivo. Visual, pois o jogo escolhido e seus elementos atuaram como estímulos visuais para os alunos com baixa visão. Auditivo, já que o jogo (cf. Apêndice C, p.62) trabalha com estímulos auditivos para que os alunos identifiquem se suas respostas estão certas ou erradas, como explicado no trecho retirado do plano de aula. Foi possível abranger as estratégias de aprendizagem de memorização (direta), cognitiva (direta) e afetiva (indireta). As estratégias de memorização

¹² Material produzido por Rosyléa Dantas Silva, professora regente do ICPAC.

foram identificadas ao considerar que as perguntas utilizadas no jogo são baseadas em todo assunto que os alunos estudaram durante as aulas da sequência didática, assim poderia ocorrer um processo de revisar o conteúdo estudado anteriormente e, conseqüentemente, a sua fixação. A estratégia afetiva está presente porque a utilização de jogos em sala de aula funciona como técnica para chamar a atenção dos alunos e ao mesmo tempo como técnica de relaxamento e de redução da ansiedade. A estratégia cognitiva foi mobilizada na medida em que os alunos tiveram que refletir e raciocinar para chegar às respostas corretas.

Quadro 15 – Recorte referente à produção final da segunda parte da sequência didática:

- Cada aluno produzirá um cartão com a característica que considere ser a sua mais marcante escrito nele, em braile e em tinta, pedir para as estagiárias escreverem para os alunos cegos esta característica, poderão utilizar os adjetivos aprendidos durante a sequência didática. Pedir para que os alunos andem para o meio da sala para gravá-los mostrando os seus cartões e falando o que tem escrito no mesmo, com a música trabalhada na aula tocando no fundo.

Fonte: dados da pesquisa

Na atividade referente à produção final da sequência didática, identificamos que foi possível abarcar os alunos com estilos de aprendizagem cinestésico e auditivo. Cinestésico, pois foi pedido que os alunos se movimentassem pela sala e manuseassem os seus cartões para apresentar suas características mais marcantes. Auditivo, já que ao realizar a atividade, os alunos receberam estímulos auditivos derivados da música estudada em sala de aula, que foi tocada ao fundo. Ainda nessa atividade, foi possível abarcar as estratégias de aprendizagem de memorização (direta), cognitiva (direta) e afetiva (indireta). Memorização e estratégia cognitiva, pois os alunos foram convidados a praticar os adjetivos aprendidos durante a aplicação da sequência das duas aulas para se autodescreverem, assim revisando o vocabulário relativo a adjetivos aprendidos pelos mesmos e aplicando-os para um uso autêntico da linguagem (autodescrição). Afetiva, considerando a utilização da música ao produzir e ao apresentar as características mais relevantes escolhidas pelos mesmos, assim gerando uma situação confortável que deu voz aos alunos para se expressarem de uma maneira lúdica e informal. A apresentação ainda permitiu aos alunos um processo de autoconhecimento e de valorização da autoestima frente aos outros (estratégia social).

Após a análise dos fragmentos selecionados do plano de aula, foi possível perceber que as aulas planejadas têm o potencial de promover a inclusão de vários tipos de alunos no decorrer das aulas, com seus diversos estilos de aprendizagem. Essa inclusão também pode ser projetada pela ativação de diferentes estratégias de aprendizagem que foram identificadas

nos planos analisados. São estratégias que facilitam os processos de construção de sentidos em língua inglesa, o que pode resultar em um desenvolvimento da capacidade de compreensão textual dos alunos na língua alvo. Ao mesmo tempo, a escolha do tema das duas aulas analisadas pode contribuir para fomentar uma postura de respeito e convivência com as diferenças.

3.2 Análise do questionário

Para identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos próprios alunos no processo de compreensão textual, aplicamos um questionário de quatro (04) perguntas e analisamos as respostas dadas por três (03) alunos cegos, correspondentes aos alunos P1, P2 e P3 do quadro 3 do desenho metodológico. Vale salientar que o participante nº1 (P1) além de ter deficiência visual, também possui deficiência intelectual e que os três participantes foram os únicos que aceitaram responder o questionário proposto dentro os alunos que participaram das aulas. O primeiro recorte a ser analisado será referente às respostas da primeira pergunta do questionário

Quadro 16 – Recorte referente às respostas da primeira pergunta do questionário

1) Quais dos textos utilizados você teve mais facilidade de compreender? Por quê?

P1- A da campanha publicitária. Não lembro, só lembro que foi o mais fácil.

P2- É, foi **Born this way** de Lady Gaga devido a eu conhecer algumas palavras e ser um texto de frase curtas.

P3- A campanha publicitária. Porque as palavras eram mais fáceis.

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar as respostas da primeira pergunta do questionário, pudemos verificar que o uso da estratégia de aprendizagem metacognitiva (indireta) por parte de P2, considerando que o participante durante seu processo de compreensão leitora inseriu seu conhecimento prévio em língua inglesa. Verificamos também, que em todas as respostas, os participantes relataram que tiveram facilidade de produzir sentido durante o processo de compreensão textual em língua inglesa, uma vez que as palavras utilizadas em ambos os gêneros escolhidos (música e campanha publicitária) eram fáceis ou já eram de conhecimento dos alunos. Isso remete à necessidade do respeito ao conhecimento prévio dos alunos por parte do professor, bem como à consideração do nível do conhecimento em que eles se encontram, a fim de que a aula esteja em um nível de dificuldade capaz de fomentar a aprendizagem, conforme recomendado nos

documentos oficiais (BRASIL, 1998). Além disso, foi possível verificar que ambos os gêneros selecionados¹³ seguem as orientações trazidas pelo PCN – Língua Estrangeira, por tratarem do tema ‘respeito às diferenças’ abordados na sala de aula, permitindo assim, ao aluno a construir consciência crítica sobre o tema em questão.

Quadro 17 – Recorte referente às respostas da segunda pergunta do questionário

2) Escolha abaixo as estratégias que você utilizou para a compreensão do texto durante a aula.	P1	P2	P3
a) Escutei a leitura de textos.	X	X	X
b) Busquei encontrar o significado das palavras em inglês dividindo em partes o que eu entendo.			
c) Não traduzi palavra por palavra.		X	X
d) Fiz primeiramente uma leitura rápida e depois realizei uma leitura mais rebuscada.		X	
e) Para palavras que não familiares, eu fiz suposições (tentei adivinhar).	X	X	X
f) Eu li sem procurar palavra por palavra.		X	X
g) Perguntei ao professor as palavras que eu não conhecia.		X	X
h) Tentei adivinhar o significado das palavras por via do contexto.			
i) Eu pedi explicação ao professor para entender o texto.	X	X	X
j) Eu pedi que o professor ou os colegas me corrigissem, caso eu estivesse errado.			
k) Eu li o texto junto com algum colega.			
l) Eu tentei relaxar enquanto lia o texto.	X		X
m) Eu fiz um elogio a mim mesmo quando fiz o que foi pedido pelo professor.			
n) Percebi quando eu estava nervoso e usei isso para tentar relaxar.			X

Fonte: dados da pesquisa

O quadro anterior foi elaborado por mim a partir da sistematização das respostas dadas pelos três participantes, ao selecionarem as opções da questão 2 do questionário (Apêndice B). De acordo com o quadro, percebe-se que todos os participantes, nas aulas da sequência didática aplicada para essa pesquisa, utilizaram as estratégias de aprendizagem cognitivas e de memorização (diretas) referente às letras a-d do questionário, compensatórias (direta) - letras e-h e sociais (indireta)- letras i-k, mas apenas P1 e P3 utilizaram a estratégia de aprendizagem afetiva (indireta)– letras l-n, durante o processo de compreensão textual em língua inglesa.

As estratégias mais citadas, no processo de compreensão leitora, foram aquelas referentes às letras *a*, letra *e*, e letra *i* do questionário. Acreditamos que, por ter deficiência visual, e a leitura em braile ser mais extensa, os alunos preferem ouvir o texto a ser compreendido do que ler, pois essa estratégia reduz o esforço e o tempo gasto durante a leitura. Também fica evidente a preocupação dos alunos em pedir esclarecimentos ao

¹³ Verificar os gêneros textuais trabalhados em sala de aula nos anexos.

professor sobre o que está sendo estudado, como também tentar inferir o significado das palavras, a fim de entender o que está sendo lido. O uso dessas estratégias, citadas pelos participantes, possibilita desenvolvimento no que diz respeito aos usos sociais da linguagem, tornando-os capazes de agir discursivamente através da língua inglesa. Já as estratégias menos citadas foram as estratégias afetivas, estratégias que são utilizadas para se automotivar.

Com isso, se evidencia a necessidade estarmos atentos e criarmos atividades que propiciem espaços para que nossos alunos possam ter oportunidade de mobilizar as estratégias que mais favoreçam a sua aprendizagem.

Passaremos, agora, à análise da terceira pergunta do questionário com as respostas dos alunos. O quadro abaixo sistematiza as respostas dos alunos à questão proposta, e o número atribuído a cada participante indica a frequência com que o aluno faz uso de cada estratégia proposta:

Quadro 18 – Recorte referente às respostas da terceira pergunta do questionário:

3) Classifique a frequência das estratégias que você geralmente utiliza ao ler um texto, para conseguir compreendê-lo.				P1	P2	P3
a) Eu prefiro aprender escutando uma leitura do que lendo.				4	1	5
b) Eu busco encontrar o significado das palavras em inglês dividindo em partes o que eu entendo.				3	1	1
c) Eu tento não traduzir palavra por palavra traduzi palavra por palavra.				1	4	3
d) Eu faço primeiramente uma leitura rápida e depois realizo uma leitura mais rebuscada.				1	5	1
e) Para palavras que não familiares, eu faço suposições (tento adivinhar).				1	4	3
f) Eu leio sem procurar palavra por palavra.				1	5	3
g) Pergunto ao professor ou algum falante da língua as palavras que eu não conheço.				4	5	4
h) Tento adivinhar o significado das palavras por via do contexto.				3	1	3
i) Eu peço explicação ao professor para entender o texto.				5	5	5
j) Eu peço que o professor ou os colegas me corrijam, caso eu cometa algum erro.				1	1	1
k) Eu leio o texto junto com algum colega.				3	1	1
l) Eu tento relaxar enquanto leio algum texto.				5	1	3
m) Eu me elogio atinjo o que foi requerido pelo professor.				1	1	2
n) Eu percebo quando fico nervoso e uso isso como motivação para relaxar.				3	1	4
Nunca ou quase nunca (1)	Não usualmente (2)	Algumas vezes (3)	Usualmente (4)	Sempre/quase sempre (5)		

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar o recorte referente às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes no dia-dia, podemos verificar que todos os participantes utilizam as estratégias de aprendizagem cognitiva (direta) e de memorização (direta) - referente às letras a-d do questionário, compensatória (direta) - letras e-h, sociais (indiretas) - letras i-k e afetivas (indiretas) – letras l-n, durante o processo de compreensão textual e de construção de sentido em língua inglesa. Para P1, baseando-se na análise das respostas do questionário, todas as estratégias de aprendizagem (cognitiva, compensatória, sociais e afetivas) parecem ser relevantes. Já para P2, a estratégia de aprendizagem mais utilizada durante o processo de compreensão leitora é a compensatória (compensatória). Para P3, a estratégia de aprendizagem mais utilizada durante o processo de compreensão leitora é a compensatória (direta) também. A escolha das estratégias do tipo compensatório pode estar associada ao fato de os alunos precisarem fazer uso de recursos específicos para superar suas carências, derivadas de sua deficiência visual.

Ao observar mais atentamente as respostas, um aspecto que chamou atenção foi que todos os participantes da pesquisa destacaram o quão o papel do professor é importante durante o processo de compreensão textual, assim, todos os participantes responderam que sempre ou quase sempre pedem ajuda do professor para entender melhor o texto. A esse respeito, as estratégias mais citadas correspondem às letras i e g do questionário, o que aponta para a valorização da estratégia social e de uma abordagem de ensino-aprendizagem de natureza sociointeracional por parte desses alunos.

Outro aspecto é que mais uma vez os alunos destacam a preferência pela escuta do texto para uma melhor compreensão do texto, o que pode ser explicado porque todos os respondentes do questionário são cegos, e provavelmente têm um estilo de aprendizagem mais auditivo e menos visual.

Quanto às estratégias cognitivas propriamente ditas, os alunos destacaram mais intensamente os seguintes itens: a tradução e a segmentação do texto em partes (P1); a não tradução de cada palavra do texto (P3 e P4); as estratégias de *skimming* (leitura rápida) e *scanning* (leitura detalhada) (P2); o uso de inferências (P2 e P3); a predição baseada no contexto (P1 e P3). O uso dessas estratégias possibilita que alunos venham a suprir as carências apresentadas na língua inglesa de forma gradual e que ampliem seus conhecimentos linguísticos e discursivos, bem como a capacidade de interpretar os mais variados tipos de texto.

Além disso, ao utilizar essas estratégias em conjunto com aquelas de ordem mais afetivas, presentes nas opções k (P1), l e n (P1 e P3) do quadro anterior, os alunos podem

conseguir um melhor controle de suas emoções objetivando melhorar a aprendizagem em língua inglesa. Isso permite que esses alunos aprendam a agir discursivamente no mundo e desenvolvam consciência crítica sobre o que está sendo estudado.

Por outro lado, observamos que as estratégias menos citadas pelos participantes da pesquisa foram aquelas referentes às letras *j* e *m* do questionário (estratégias sociais e afetivas). Na questão anterior, alguns itens desses tipos de estratégia de aprendizagem também foram os menos citados, o que pode refletir uma certa desvalorização por parte dos participantes e do sistema educacional de alguns aspectos socioafetivos no processo de ensino aprendizagem, tais como a redução de ansiedade e o trabalho com a automotivação, que procuramos contemplar com os planos de aula analisados nessa pesquisa.

Por último, destacamos que ao serem capazes de refletir e se posicionar em relação ao próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade leitora, todos os alunos mobilizaram estratégias metacognitivas, que estariam, dessa forma, implícitas em todas as perguntas do questionário.

Assim, fica claro o quão importante é estarmos atentos às estratégias de aprendizagem utilizadas por nossos alunos, tendo eles deficiência ou não, para propiciarmos meios para que estes alunos superem suas carências na língua inglesa, aprendam a utilizar a língua e ampliem suas capacidades de compreender e construir sentidos para os textos ao seu redor.

Quadro 19 – Recorte referente às respostas da quarta pergunta do questionário:

4) Quais das estratégias citadas na questão anterior você julga ser mais importante no seu processo de compreensão textual? Por quê?

P1- Escutar a leitura do texto. Porque acho mais fácil.

P2- Perguntar ao professor as palavras que não conheço, porque o professor já vai ter o tino de ensinar a você as palavras que você não conhece e é bom você perguntar pra você não ficar só na dúvida, porque tem muita gente que não sabe o que é a palavra e não pergunta porque sente vergonha ou porque não quer, e no caso é bom perguntar o professor porque ele ter o conhecimento e vai te ensinar até outras formas de tratar aquelas palavra em outras frases, porque tem sempre isso, né? Uma palavra por ter vários pode ter vários significados dentro de um contexto. Para mim a da leitura, porque através da leitura tomamos conhecimento da gramática da língua e como se aplica.

P3- Essa de ouvir o texto. Porque, às vezes você vai ler e, por exemplo, você não entende alguma palavra e outra pessoa ta lendo e o professor fica dizendo o que significa as palavras que não conhecemos e dependendo do áudio a pronuncia fica bem fácil de entender.

Fonte: dados da pesquisa

Após a leitura e interpretação das respostas dadas na última pergunta do questionário, foi notado que ambos os participantes da pesquisa P1 e P3 consideram como estratégia de

aprendizagem mais importante a escuta do texto. Dessa forma, estes participantes evidenciaram suas preferências pelo estilo de aprendizagem auditivo, uma vez que preferem ouvir o texto, em vez de fazer leitura no braile. Esta preferência pela escuta dos textos, ao invés da leitura tátil, por via do braile, ativa a estratégia de aprendizagem cognitiva (direta), pois facilita o processo de compreensão textual, por ser mais fácil e porque ao mesmo tempo que lê/escuta o texto, o aluno está exposto à pronúncia das palavras. Para P2, a estratégia de aprendizagem mais importante durante o seu processo de compreensão textual é perguntar ao professor as palavras que ele não conhece, configurando-se como estratégia de aprendizagem compensatória (direta), a estratégia que se é utilizada na falta de algum conhecimento específico. Por outro lado, esta estratégia, também, propicia a oportunidade para que o aluno aprenda, através da interação com o professor (estratégia social), a agir considerando aqueles a quem se dirige, como é proposto pela perspectiva sociointeracional de leitura. P2 ainda enfatiza que, um ponto ao qual devemos prestar atenção é que as palavras podem ter significados diferentes, quando inseridas em um contexto. Com essa colocação, P2 reafirma o que é discutido pelo PCN- Língua Estrangeira sobre leitura em língua estrangeira, evidenciando a necessidade da língua e da leitura estar situada em um contexto, a partir do qual o sentido é construído.

Destacamos, então, a necessidade de apresentar os textos que serão lidos e compreendidos pelos alunos em múltiplos modos de linguagem, assim como as atividades, tal como foi planejado nas aulas analisadas na seção anterior, de forma a oferecer meios para que os alunos mobilizem estilos e as estratégias de aprendizagem que considerem mais adequadas.

Através da análise dos dados, foi percebido que é necessário estar atento aos estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos durante o processo de compreensão textual, o que confirma o nosso pressuposto inicial. Foi percebida a importância da utilização dessas estratégias nas vozes dos participantes da pesquisa, assim evidenciando a necessidade de um ensino de leitura atrelado a um contexto, com interações e que propicie o uso de múltiplos modos de linguagem para que seja possível resgatar e trazer o conhecimento prévio dos alunos para a sala de aula, e com isso propiciar meios para esses mesmos alunos serem capazes de construir sentidos para os textos com que se deparam no seu cotidiano e de pensarem criticamente sobre as visões de mundo construídas a partir desses textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização desta pesquisa, que se desenvolveu a partir da ministração de uma sequência de duas no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha- PB, buscamos investigar aspectos do processo de compreensão textual e de construção de sentidos de alunos com deficiência visual em língua inglesa. Através da análise do questionário e do corpus conseguimos mapear quais estratégias de aprendizagem (MALTA, 2014) e de compreensão textual foram utilizadas pelos alunos durante as aulas.

Nosso primeiro objetivo específico foi analisar os planos de duas aulas sequenciadas voltadas para a compreensão leitora e construção de sentidos em língua inglesa, e discutir como os textos e as atividades propostas foram elaborados de forma a atender às necessidades específicas e aos estilos de aprendizagem dos alunos com DV participantes. Após a análise dos planos chegamos à conclusão que os procedimentos, materiais e recursos propostos na aula permitiram aos estudantes participantes da pesquisa a utilização de várias estratégias de aprendizagem, diretas e indiretas, durante seu processo de compreensão textual e de construção de sentido e que os textos, atividades e procedimentos adotados contemplaram uma variedade de estilos de aprendizagem. Também se tornou evidente que o trabalho com os textos desenvolvido durante as aulas se pautou na perspectiva sociointeracional, como sugerido pelo PCN- Língua Estrangeira (1998), e que durante as aulas os alunos foram motivados a construir sentidos para os textos de múltiplas formas e a desenvolver a consciência crítica a respeito do tema “respeito às diferenças”.

Em seguida, buscamos interpretar as respostas a questionários aplicados especificamente com três (03) alunos cegos da turma onde as aulas foram ministradas, de forma a compreender as estratégias de aprendizagem e produção de sentidos mobilizadas pelos alunos ao longo das aulas a partir dos textos e atividades propostas. Assim, foi possível identificar, através das vozes desses alunos que possuem deficiência visual, que o tipo de estratégia mais utilizada por eles durante o processo de compreensão textual é a compensatória. Ao utilizar esta estratégia, os participantes tentaram compensar ou superar suas dificuldades. Inferimos que parte dessas dificuldades pode ser consequência da cegueira, Na ausência de recursos visuais, esses alunos tentam construir sentidos através de outros modos de linguagem (verbais e não verbais), o que mais uma vez reforça a necessidade de se incluir nas aulas essas múltiplas formas de representação do texto, a fim de garantir uma aprendizagem adequada a esses alunos.

Os resultados desta pesquisa revelam que os textos, as atividades e procedimentos dos planos de aula, ao trabalharem uma variedade de estilos e estratégias durante as aulas, parecem ter facilitado o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para os alunos com deficiência visual participantes. Como também parecem ter permitido a esses alunos acionarem estratégias pessoais diretas e indiretas para desenvolver sua capacidade de compreensão textual na língua-alvo, o que certamente os torna mais aptos no que se refere aos usos sociais da língua inglesa para agir discursivamente no mundo (DOURADO, MEDRADO, 2015).

O desenvolvimento desse trabalho reflete a minha preocupação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual e essa preocupação surge da necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos e reduzir qualquer barreira que possa dificultar o acesso destes alunos, que muitas vezes são invisibilizados no processo de construção de conhecimento.

Após a realização dessa pesquisa, considerando que a motivação foi pessoal, posso dizer que aprofundei meus conhecimentos sobre o processo de compreensão textual desses alunos. Posso dizer, que também aprendi a estar atento e a desenvolver atividades que possibilitem a esses alunos utilizarem suas estratégias de aprendizagem em língua inglesa. Essa pesquisa, além de me trazer novos conhecimentos, também me ensinou a estar atento e tentar enxergar as necessidades individuais apresentadas por cada aluno no que diz respeito ao processo de aprendizagem de língua inglesa. Acredito que essa pesquisa me ensinou um pouco mais sobre o que é inclusão. Parti da preocupação dos alunos com a leitura em braile, que considero ser mais cansativa, por ser mais extensa, e cheguei a novas possibilidades de construção de sentidos, o que é muito gratificante.

No final, espero que o trabalho possa contribuir para outras pesquisas e para que possam ser oferecidas melhores condições de acessibilidade pedagógica, de forma a facilitar a aprendizagem de língua inglesa para alunos com deficiência visual, assim favorecendo uma inclusão escolar e social mais ampla desse público específico.

REFERÊNCIAS

ARAGON, Náthaly Guisel Bejarano. *(RE)Configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho*. (Dissertação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&norma=102346>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acessado em: 12 fev. 2017.

_____. Centro Nacional de Educação – CENESPE. Criado pelo decreto nº 72.425. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>

_____. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Artigo 206 e 208. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em :12 fev. 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Convenção de Guatemala. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. (2001). Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares-Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*: MEC/SEF/SEESP, 2003.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em:

<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os Pingos nos is*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CERCHIARI, Cristiana Mello. Subsídios sobre deficiência visual para a formação de professores de língua estrangeira. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 131-142.

DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.

_____. Complexidades e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014b.

DANTAS, Rosycléa; MEDRADO, Betânia Passos. Para não dizer que não falei ‘‘das cores’’: ressignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 233-250.

DOURADO, M. R. S.; MEDRADO, B. P. *Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no Ensino Fundamental II*. 1ª. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre. AMGH Editora Ltda, 2010.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. *A cultura de aprender E/LEdo aluno cego: um olhar para a inclusão*. 2009. 186f. (Dissertação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MALTA, Gleiton. *Estilos e estratégias de aprendizagem do(a) aluno(a) cego(a) aprendendo/adquirindo língua estrangeira: um estudo de caso*. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 77-100.

MEDRADO, Betânia Passos. *Diálogos, ações e desafios: Os caminhos de um projeto de pesquisa*. In: MEDRADO, Betânia passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA. 1-25, 2003.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. Coordenação do Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. Conhecimentos de Língua Estrangeira*. João Pessoa: A união, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 de feb. 2017.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

APÊNDICE (A): PLANOS DE AULA

INSTITUTO DOS CEGOS ADALGISA CUNHA

Sequência Didática

Aula 1

Tema: Respeito às diferenças

Duração : 135 minutos

Turmas: Ensino Médio

Objetivo Geral:

- Desenvolver a capacidade de compreensão escrita e oral em língua inglesa, com foco no tema do respeito às diferenças e nos gêneros campanha publicitária e música.

Objetivos Específicos:

- Ler os gêneros campanha publicitária e música.
- Ampliar o vocabulário relativo à diversidade e adjetivos.
- Desconstruir preconceitos.
- Familiarizar-se com questões de prova do ENEM relacionadas ao tema e gêneros estudados

Conteúdo:

- Vocabulário relativo a diversidade
- Adjetivos

Recursos: Notebook, caixa de som e cartões.

Procedimentos Metodológicos:

- Pré-leitura (15')

Fazer perguntas para ativação do conhecimento prévio.

“What is it to be different?”

“In which ways are people different from each other?”

Mostrar dois bonecos e pedir para que os alunos toquem e fazer perguntas.

“What is it?”

“Do you think they are the same?” “What are the differences?”

“Are all humans the same? Are there differences in addition to the the physical differences?”

- Introduzir o gênero.

“Do you know what a campaign is?”

“Where do you watch campaigns?”

“What are the main characteristics of a campaign?”

“What is a slogan?”

Leitura - Parte 1 (30 ‘)

- Entregar a cada aluno um cartão com uma campanha publicitária.
- Pedir para que os alunos leiam o cartão com a transcrição da imagem em braile, ou a campanha em tinta ampliada, e façam rodízios com os cartões, para que eles leiam todos os cartões.
- Pedir para os alunos descrevam os cartões e classifiquem que tipos de diferença foram encontradas nas campanhas.
- Ler o slogan da campanha.

Task: (15’)

Footprint (game)

- Entregar uma footprint, previamente produzida, para os alunos e pedir para que os mesmos adivinhem o que é uma footprint.
- Entregar um papel e lápis de cor para os alunos e pedir que fiquem em pé para fazerem com o auxílio das estagiárias suas footprint.
- Entregar as footprint para os outros alunos e pedir para que adivinhem quem é o dono da footprint.

Leitura – Parte 2 - (40’)

- Ler um trecho pré-selecionado da música “Don’t laugh at me” (Ditango), após a leitura do trecho, perguntar aos alunos quais adjetivos os mesmos conseguiram identificar ouvindo o áudio e pedir para que eles expliquem o significado para o colega (caso saibam). Após, tocar a música.

- Aplicar um jogo de verdadeiro ou falso utilizando dominós, dividir a turma em dois grupos, cada aluno deverá ficar em pé com seu grupo e selecionar 3 peças de dominó, que estarão viradas para baixo, somar a pontuação de cada extremo das peças e falar a pontuação em Inglês, cada pontuação resultará em uma pergunta pré-estabelecida relacionada as ideias abordadas na música, quem tiver a maior pontuação ao final do jogo será o vencedor.
- Entregar uma tabela para os alunos em alto-relevo e pedir para cada aluno classificar os adjetivos presentes na música em physical characteristics e types of disability.
- Fazer perguntas sobre a música. “Que ações discriminatórias podem ser vistas dentro da música?” , misturar essas ações com ações discriminatórias que não estão dentro da música para os alunos fazer distinção entre elas.
- Perguntar aos alunos se os adjetivos apresentados na música estão sendo utilizados de maneira discriminatórias.

Homework: (10')

- Entregar os cartões com ações de bullying do boardgame que será aplicado na aula seguinte e pedir para que os alunos os traduzam em casa, para explicarem aos colegas na aula seguinte durante a aplicação do jogo.

ANEXOS DO PRÓPRIO PLANO DE AULA:

Don't Laugh At Me- Mark Wills

I'm a little boy with glasses
 The one they call the geek
 A little girl who never smiles
 'Cause I've got braces on my teeth
 And I know how it feels
 To cry myself to sleep

I'm that kid on every playground
 Who's always chosen last
 A single teenage mother
 Trying to overcome my past
 You don't have to be my friend
 But is it too much to ask

Don't laugh at me

Don't call me names
 Don't get your pleasure from my pain
 In God's eyes we're all the same
 Someday we'll all have perfect wings
 Don't laugh at me

I'm the cripple on the corner
 You've passed me on the street
 And I wouldn't be out here begging
 If I had enough to eat
 And don't think I don't notice
 That our eyes never meet

I'm fat, I'm thin, I'm short, I'm tall
 I'm deaf, I'm blind, hey, aren't we all

Don't laugh at me
 Don't call me names
 Don't get your pleasure from my pain
 In God's eyes we're all the same
 Someday we'll all have perfect wings
 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mark-wills/837396/traducao.html>

Campanhas Publicitárias:





Campanhas disponíveis em: <http://archive.kennethcole.com/backstory/we-all-walk-in-different-shoes-campaign-fall-2008/>

Campanhas adaptadas para o Braille:

WE ALL WALK IN DIFFERENT SHOES
 AIMEE MULLINS: PARALYMPIC ATHLETE, ACTOR, AND PRESIDENT OF THE
 WOMEN'S SPORTS FOUNDATION
 KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING.

WE ALL WALK IN DIFFERENT SHOES
 CHANNING MOSS : US ARMY SOLDIER INJURED IN THE LINE OF DUTY IN
 AFGHANISTAN
 KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING.

WE ALL WALK IN DIFFERENT SHOES
 DELMON DUNSTON: QUAD RUGBY PLAYER AND SUPPORT COUNSELOR FOR
 OTHERS FACING LIFE AS A QUADRIPLLEGIC
 KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING

WE ALL WALK IN DIFFERENT SHOES
 DROR SHAUL AND HANY ABU-ASSAD -ISRAELI AND PALESTINIAN FILM
 DIRECTORS, COLLABORATORS AND FRIENDS
 KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING

WE ALL WALK IN DIFFERENT SHOES

JOANNA AND NICOLETTA TESSLER - A GAY MARRIED COUPLE WITH THEIR
DAUGHTER, RUTHIE
KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING

WE ALL WAL IN DIFFERENT SHOES
REGAN HOFMANN - HIV POSITIVE EDITOR-IN-CHIEF OF POZ MAGAZINE
KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING

WE ALL WAL IN DIFFERENT SHOES
SONNY CABERWAL- PRACTICING SIKH AND ENTREPRENEUR SPEAKING OUT
AGAINST RACIAL PROFILING
KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING

WE ALL WAL IN DIFFERENT SHOES
THEO KOGAN - SINGER, ACTOR, ENTREPRENEUR AND FEMINIST
KENNETHCOLE.COM – 25 YEARS OF NON-UNIFORM THINKING

INSTITUTO DOS CEGOS ADALGISA CUNHA

Sequência Didática

Aula 2

Tema: Respeito às diferenças

Duração: 120 minutos

Turmas: Ensino Médio

Objetivo Geral:

- Conhecer as características composicionais das questões do Enem.

Objetivos Específicos:

- Ler o gênero música.
- Ampliar o vocabulário relativo a diversidade e adjetivos.
- Desconstruir preconceitos.
- Familiarizar-se com questões de prova do ENEM relacionadas ao tema e gêneros estudados

Conteúdo:

- Vocabulário relativo a diversidade
- Adjetivos

Recursos: Notebook, slide e jogo de tabuleiro.

Procedimentos Metodológicos:

Pós-leitura (60 ‘)

- Relembrar o vocabulário da aula anterior.
- Ler um trecho pré-selecionado da música Born thisway da Lady Gaga com o auxílio aplicativo Ditango, após a realização da leitura (se necessário repetir), perguntar aos alunos quais adjetivos eles conseguiram identificar durante a leitura da música e pedir para eles explicarem para os colegas (caso eles saibam).
- Tocar a música.
- Entregar o mind map e um envelope com os adjetivos presentes na música e pedir para que eles classifiquem os tipos de diferenças em : sexual, racial e social.
- Tocar questões no estilo utilizado no Enem no aplicativo Ditango.

1- Nesta música escrita por Lady Gaga, que reflete sobre os tipos de diferenças existentes entre os seres humanos, o trecho Don't be a drag, just be a queen indica metaforicamente que:

- a- É preciso mudar para se tornar igual às outras pessoas.
- b- Ninguém deve aceitar ser rebaixado pelo que é.
- c- Não se deve camuflar a violência sofrida pelas Drag Queens
- d- É correto incentivar a violência entre as minorias
- e- Praticar preconceito é aceitável.

2-Produções artístico-culturais revelam visões de mundo próprias. Esta música traz a reflexão que

- a- Todas as diferenças devem ser respeitadas
- b- Algumas culturas são superiores as outras
- c- O Oriente é mais desenvolvido que o Ocidente
- d- Ser Gay, Bi e Lésbica não é aceitável.
- e- A cor da sua pele define quem você é.

- Pedir para os alunos compararem as respostas entre si.
- Conferir as respostas.

Avaliação: (30 ‘)

- Dividir a turma em dois grupos. Entregar para cada grupo um tabuleiro e um dado, ambos em alto-relevo, e os cartões do jogo, pedir para as estagiárias auxiliarem os grupos. Os alunos terão que jogar o dado no chão e informar o numero que recebeu, após isso, deverá selecionar um dos cartões que estarão virados para baixo e pedir para que as estagiárias lerem o cartão, o numero que receberam ao jogar o dado será o numero de casa que recuarão ou avançarão.
- Dividir a sala em dois grupos para aplicar um jogo de powerpoint no computador (Jeopardy). Posicionar o computador no meio da sala e explicar o jogo para os alunos. No slide haverá quatro colunas, cada coluna com quatro slides, em cada slide haverá uma pontuação de acordo com a dificuldade da pergunta que esteja no slide, as perguntas serão relacionadas com todo assunto estudado nas duas aulas da sequência didática, esta pontuação irá variar de 100 a 400. Ao acertar a questão por trás do slide tocará som de palmas, se o aluno errar tocará “Tryagain”. Ao final do jogo o grupo com maior pontuação ganha.

Produção final: (30’)

- Cada aluno produzirá um cartão com a característica que considere ser a sua mais marcante escrito nele, em braile e em tinta, pedir para as estagiárias escrever para os alunos cegos está característica, poderão utilizar os adjetivos aprendidos durante a

sequência didática. Gravar os alunos mostrando os seus cartões e falando o que tem escrito no mesmo, com a música trabalhada na aula tocando no fundo.

ANEXOS DO PRÓPRIO PLANO DE AULA:

Born This Way- Lady Gaga

Don't be a drag just be a queen
Whether you're broke or evergreen
You're black, white, beige, choladescent..
You're Lebanese, you're orient..

No matter gay, straight or bi
Lesbian, transgendered life
I'm on the right track, baby
I was born to survive
No matter black, white or beige
Chola or orient made
I'm on the right track, baby
I was born to be brave

I'm beautiful in my way
'Cause God makes no mistakes
I'm on the right track baby
I was born this way

Disponívelem: <https://www.letras.mus.br/lady-gaga/born-this-way/>

APÊNDICE (B): QUESTIONÁRIO

Na aula passada fizemos a leitura de tal texto (relembrar os textos) que utilizamos tais atividades.

- 1) Quais dos textos utilizados você teve mais facilidade de compreender? Por quê?
- 2) Escolha abaixo as estratégias que você utilizou para a compreensão do texto durante a aula.
 - a) Escuteia leitura de textos.
 - b) Eu busquei encontrar o significado das palavras em inglês dividindo em partes o que eu entendo.
 - c) Não traduzi palavra por palavra.
 - d) Fiz primeiramente uma leitura rápida e depois realizei uma leitura mais rebuscada..
 - e) Para entender palavras que não familiares, eu fiz suposições (tentei adivinhar)
 - f) Eu li sem procurar palavra por palavra.
 - g) Perguntei ao professor as palavras que eu não conhecia.
 - h) Tentei adivinhar o significado das palavras por via do contexto.
 - i) Eu pedi explicação ao professor para entender o texto.
 - j) Eu pedi que o professor ou os colegas me corrigissem, caso eu estivesse errado.
 - k) Eu li o texto junto com algum colega.
 - l) Eu tentei relaxar enquanto lia o texto.
 - m) Eu fiz um elogio a mim mesmo quando fiz o que foi pedido pelo professor.
 - n) Percebi quando eu estava nervoso e usei isso para tentar relaxar.

3) Classifique a frequência das estratégias que você geralmente utiliza ao ler um texto, para conseguir compreendê-lo.

Nunca ou quase nunca (1)	Não usualmente (2)	Algumas vezes (3)	Usualmente (4)	Sempre ou quase sempre (5)
-----------------------------	-----------------------	----------------------	-------------------	----------------------------

- o) Eu prefiro aprender escutando uma leitura do que lendo. ()
- p) Eu busco encontrar o significado das palavras em inglês dividindo em partes o que eu entendo. ()
- q) Eu tento não traduzir palavra por palavra. ()
- r) Eu faço primeiramente uma leitura rápida e depois realizo uma leitura mais rebuscada. ()
- s) Para entender palavras que não são familiares eu faço suposições.()
- t) Eu leio sem procurar palavra por palavra. ()
- u) Pergunto ao professor ou algum falante da língua as palavras que eu não conheço. ()
- v) Tento adivinhar o significado das palavras por via do contexto.()
- w) Eu peço explicação ao professor para entender melhor o texto.()

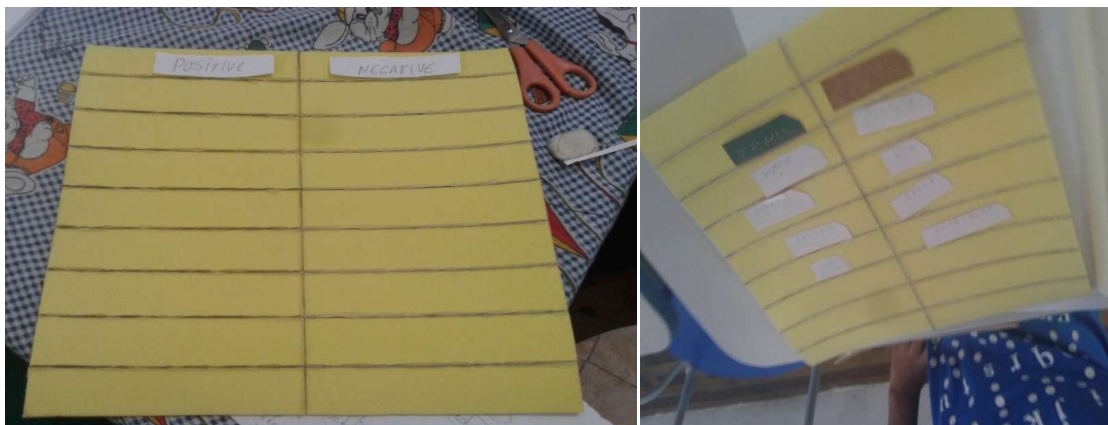
- x) Eu peço que o professor ou os meus colegas me corrijam, caso eu cometa algum erro. ()
 - y) Eu leio o texto junto com algum colega. ()
 - z) Eu tento relaxar enquanto leio algum texto. ()
 - aa) Eu me elogio quando atinjo o que foi requerido pelo professor.()
 - bb) Eu percebo quando fico nervoso e uso isso como motivação para relaxar. ()
- 4) Quais das estratégias citadas na questão anterior você julga ser mais importante no seu processo de compreensão textual? Por quê?

APÊNDICE (C): FOTOS RELACIONADAS A ALGUNS DOS FRAGMENTOS DOS PLANOS ANALISADOS

Foto 1 – Bonecos:



Foto 2 – Tabela:



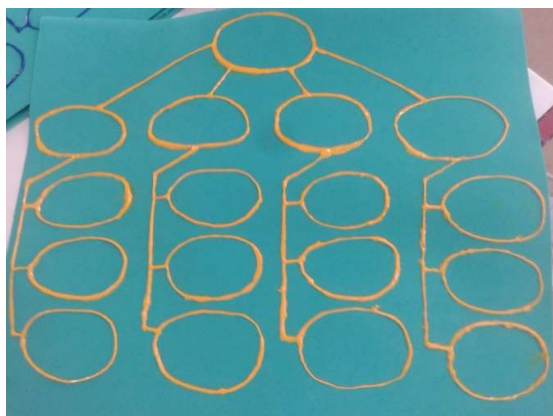
Material produzido por Rosycléa Dantas Silva, professora regente do ICPAC.

Foto 3 – Board Game:



Material produzido por Rosycléa Dantas Silva, professora regente do ICPAC.

Foto 4 – Mind Map:



Material produzido por Paola e Larissa -Graduandas de Letras Inglês da UFPB.

Foto 5 – Jeopardy:

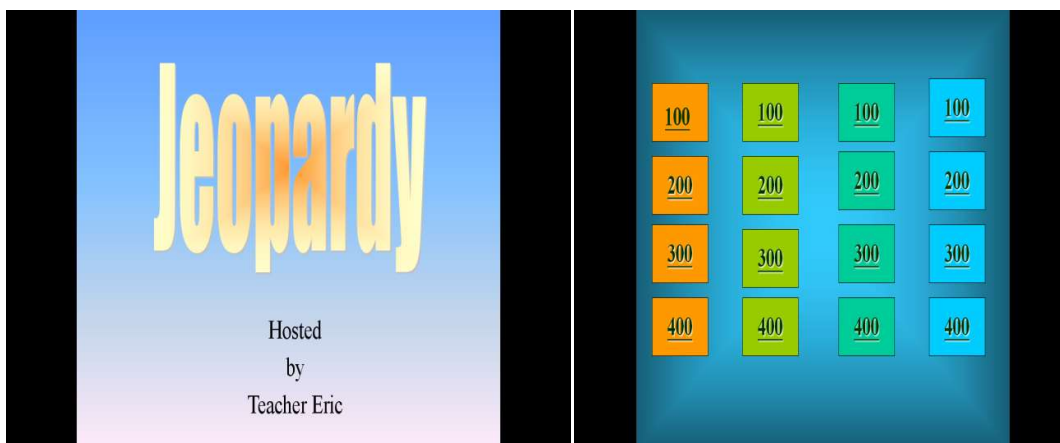


Foto 6 – Dominó:



Material produzido pelo Prof. Aquino- professor de matemática do IFPB Cajazeiras.